

Angst, Wunder und Glaube

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang mit
neutestamentlichen Wundererzählungen

Von der Philosophischen Fakultät
der Universität Hannover

zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Philosophie

Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

von

Willi Bednarzick

geboren am 4. Juli 1956 in Wesuwe

2006

Referent: Prof. Dr. F. Johannsen

Korreferentin/Korreferent: Prof. Dr. E. Billmann-Machecha,
Prof. Dr. U. Becker

Tag der Promotion: 05.12.2005

Angst, Wunder und Glaube

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Abstract

Die Arbeit ist ein Beitrag zu einer religionspsychologischen Betrachtungsweise eines biblischen Wundertextes und dem damit einhergehenden existentiellen Glaubensverständnis, und stellt den Versuch dar, Spuren auffindbar zu machen, wie religionspädagogische Arbeit konkretes kindliches Angsterleben und -verhalten zwischen einer polaren Sichtweise des resignativen Erleidens und heroischen Beseitigens beeinflussen kann, beispielhaft verdeutlicht an der Erzählung von der Sturmstillung.

Kinder müssen die Differenzierung und den adäquaten Umgang mit ihren Ängsten erst lernen. Folglich erhält das religionspädagogische Handeln im Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert, wenn eine diesbezügliche Qualifizierung intendiert ist. Der schulische Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach des Fächerkanons erhebt zudem den Anspruch, der Persönlichkeit des Menschen (Kindes) unter einer christlich-theologischen Perspektive förderlich zu sein, d.h. die menschliche Existenz christlich begleitend zu gestalten.

Die vorliegende Arbeit geht der Fragestellung nach, ob und inwiefern eine biblische Glaubensgeschichte im Rahmen kindlicher Emotionalität mithilfe religionspädagogischen Wirkens positive existenzielle Relevanz erlangen kann. Konkret sollen die Rahmenbedingungen dargestellt und befragt werden, wie die markinische Wundergeschichte von der Stillung des Sturms (Mk 4, 35-41) für Kinder im Grundschulalter zu einer Hilfe werden kann, mit ihren Ängsten adäquat umzugehen bzw. anderen beizustehen.

Die für diese Arbeit thematisch-inhaltlich relevanten Erkenntnisse aus Psychologie, Theologie und Religionspsychologie werden in je einem Teil dargestellt. Zunächst soll die psychologische Darstellung des Angstphänomens, die unterschiedliche Richtungen der Psychologie berücksichtigt, das psychologische Konstrukt der „Angst“ erhellen und die Basis für Folgeüberlegungen schaffen. Die theologische Auseinandersetzung mit der markinischen Wundergeschichte von der Sturmstillung, korrespondierende Erkenntnisse zum Glaubensbegriff sowie grundlegende theologische Überlegungen zum Angstphänomen werden dann exemplarisch den theologischen Kontext darstellen und erläutern, um im Folgenden im interdisziplinären Sinne die beiden Wissenschaftsbereiche auf religionspsychologischer Basis zusammenführend zu beschreiben.

Der Unterrichtsvorschlag am Ende der Arbeit versucht unter Einbezug semiotischer Prozesse eine dialogisch-interaktive Unterrichtsgestaltung zu präsentieren, die die Kinder a) zu Subjekten des Unterrichts macht und b) die existentielle Bedeutung der Wundergeschichte von der Sturmstillung betont.

Aufgrund der Tatsache, dass diese Arbeit gleichsam einen Beitrag darstellt, einen biblischen Wundertext psychologisch im Blickfeld kindlichen Angsterlebens zu betrachten, werden die thematisch-inhaltlich relevanten Aspekte aus Psychologie und Theologie zunächst im additiven Sinne dargestellt, um sie anschließend religionspsychologisch zusammenzuführen bzw. zu ergänzen, damit sie zum Schluss in religionspädagogischer Intention funktionalisiert werden können.

Anxiety, Miracles and Faith

A Contribution to the Psychology of Religion and Its Approach to New Testament Miracle Narratives

Abstract

This study is a contribution to the psychology of religion, its view of biblical miracle narratives and the existential understanding of faith implied in this approach. It attempts to find ways in which religious pedagogical work can influence concrete childhood experiences of anxiety and the behavioral patterns ensuing from this condition expressed in the dichotomy of resigned suffering and heroic elimination of the condition. This will be illustrated through the biblical narrative of “The Stilling of the Storm”.

Children have to learn how to differentiate between, and deal with, various forms of anxiety. As a result the religious pedagogical work in a school’s religion class becomes particularly important if a qualification in this area is intended. Religious education as part of a school’s core curriculum raises the claim that it supports the development of a child from the perspective of Christian theology, that is, it claims to support and accompany the structuring of human existence from a Christian perspective.

The present study investigates whether or not, and to what degree, a biblical story of faith, set in the context of childhood emotions and with the help of religious pedagogical methods, can achieve existential relevance. The question at hand is under what conditions the marcan miracle narrative, “The Stilling of the Storm” (Mark 4:35-41), can help elementary school children adequately address their anxieties or help others going through them.

The knowledge relevant for this study out of the areas of psychology, theology and psychology of religion is presented each in its own terms. First there is a description of the phenomenon “anxiety” as defined by psychology. Various psychological theories are considered in order to illustrate the psychological category “anxiety” and create a basis for the following thoughts. Second, the marcan miracle narrative, “The Stilling of the Storm”, is theologically analyzed. Corresponding thoughts on the idea of faith and theological reflections on the phenomenon of anxiety are then used to define and illustrate the theological background of this study, so that, finally, the first two areas can be brought together in order to describe – interdisciplinarily – the religio-psychological basis of this study.

The pedagogical proposal at the end of the study attempts to use semiotic processes in order to present a dialogical-interactive style of teaching which a) makes the children the subject of the religion class and b) emphasizes the existential meaning of the miracle story “The Stilling of the Storm”.

Due to the fact that this study is a contribution to a psychological understanding of a biblical miracle narrative in the context of children’s experiences of anxiety, the relevant aspects from the areas of psychology and theology are first described on their own terms and supplementarily to each other, and then in a second step they are brought together in the area of the psychology of religion so that they can be functionalized for the religious pedagogical purpose of this study.

Stichwörter (deutsch) zur Dissertation „Angst, Wunder und Glaube“

- Angst
- Sturmstillung
- Religionsunterricht

Keywords (engl.)

- Anxiety
- Stilling of the storm
- Religious instruction

| | |
|--|------------|
| I. Einleitung | 2 |
| 1. Angstphänomene..... | 3 |
| 2. Lexikographische Hinweise..... | 9 |
| 3. Methodisch-inhaltliche Zielsetzung..... | 11 |
| II. ‚Angst‘: Psychologische Modelle | 19 |
| 1. Gegenstandsbeschreibung..... | 22 |
| 2. Entstehungstheorien | 32 |
| 3. Funktionsbeschreibung | 40 |
| 4. Umgangsmöglichkeiten..... | 52 |
| III. Zum Verhältnis von Angst, Wunder und Glaube anhand von Mk 4,35-41..... | 69 |
| 1. Methodische Hinweise | 69 |
| 2. Angstmotive in der Bibel..... | 70 |
| 3. Wundergeschichten allgemein | 72 |
| 4. Wundergeschichten im Mk-Evangelium | 77 |
| 5. Exegese von Mk 4,35-41 | 82 |
| 6. Zwischenzusammenfassung | 90 |
| 7. Glaube und Wunder | 92 |
| 8. Exkurs: Angst und Sünde | 102 |
| 9. Zwischenergebnis und Problemschärfung | 107 |
| 10. Ausgewählte theologische Grundlinien zum Thema Angst (P. Tillich, W. Pannenberg, E. Drewermann, O. Pfister, S. Kierkegaard)..... | 109 |
| IV. Das Phänomen Angst im interdisziplinären Dialog | 125 |
| 1. Angst in religionspsychologischer Hinsicht..... | 126 |
| 2. Exemplarische Beispiele für die religionspädagogische Arbeit zum Thema Angst | 128 |
| 3. Religionsdidaktische Überlegungen zum Thema Angst..... | 135 |
| 4. Zusammenfassende Thesen aus I – IV | 141 |
| V. Ein religionspädagogisches Modell zur Angstbewältigung..... | 142 |
| 1. Unterrichtliche Zugänge zu Wundergeschichten | 142 |
| 2. Kindliche Deutungsperspektiven im Umgang mit Wundergeschichten | 153 |
| 3. Angstbearbeitung im (Religions-)Unterricht | 160 |
| 4. Analyse zu religionspädagogischen Unterrichtsmodellen zur Angst | 169 |
| 5. Ein religionspädagogisches Unterrichtsmodell zu Mk 4,35-41 | 190 |
| VI. Schluss/Ausblick | 206 |
| Literaturverzeichnis | 210 |

I. Einleitung

Die Formulierung des Titels mag den Eindruck erwecken, als wenn verschiedene Sachverhalte additiv nebeneinander stünden und bearbeitet würden: Das uns alltäglich begegnende psychologische Phänomen der Angst auf der einen und die eher theologisch geprägten Kontexte von Wunder und Glaube auf der anderen Seite. Das Gegenteil ist der Fall. Es geht weniger darum, unterschiedliche Thematiken getrennt nebeneinander darzustellen, sondern in erster Linie um das 'Wie' des Miteinanders dieser Inhaltlichkeiten: "Es ist das 'und' der Problematik der zu erfragenden Beziehung, nicht das 'und' der Koordination"¹ erklärt E. Brunner in seiner Schrift "Natur und Gnade" äußerst treffend die semantische Funktion des Wortes 'und' bei der hier gegebenen Problematik. Genauer gesagt ist es die Frage, wie die biblische Wundergeschichte von der Sturmstillung das Angstverhalten von Grundschulkindern zu beeinflussen vermag, welche (Glaubens-)Kraft dieser Erzählung innewohnt, damit Kinder im entsprechenden Alter mit ihren vorhandenen Ängsten umzugehen vermögen und wie diese Fähigkeiten auf existentiell bedeutsame Weise unterrichtlich aktiviert werden können.

Die Arbeit ist ein Beitrag zu einer religionspsychologischen Betrachtungsweise eines biblischen Wundertextes und dem damit einhergehenden existentiellen Glaubensverständnis, und stellt den Versuch dar, Spuren auffindbar zu machen, wie religionspädagogische Arbeit konkretes kindliches Angsterleben und -verhalten zwischen einer polaren Sichtweise des resignativen Erleidens und heroischen Beseitigens beeinflussen kann, beispielhaft verdeutlicht an der Erzählung von der Sturmstillung.

Kinder müssen die Differenzierung und den adäquaten Umgang mit ihren Ängsten erst lernen. Ein wichtiger Lernort im Leben eines Kindes ist die Schule, die mit ihrem bildungstheoretischen, dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland entsprechenden Anspruch auf die kulturelle und gesellschaftliche Formung der künftigen Staatsbürger hinwirkt. Der schulische Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach des Fächerkanons erhebt zudem den Anspruch, der Persönlichkeit des Menschen (Kindes) unter einer christlich-theologischen Perspektive förderlich zu sein, d.h. die menschliche Existenz christlich begleitend zu gestalten.

Hier wird dem Angstphänomen angemessener begegnet, als beispielsweise in einer ausschließlich tiefenpsychologischen Annäherung, indem mehrere Ansätze aus der

¹Emil Brunner: Natur und Gnade, 1934, S. 6. Die Schrift Brunners ist gegen Karl Barth gerichtet. Beide traten ursprünglich gemeinsam für die dialektische Theologie ein, bis Barth sich von Brunner zu distanzieren begann. E. Brunner hat mit seiner Schrift eigentlich eher versucht, das alte Verhältnis wieder herzustellen. K. Barth antwortete jedoch in der von ihm und E. Thurneysen gemeinsam herausgegebenen Zeitschrift "Theologische Existenz heute" mit einem brüskten "Nein!", vgl. Karl Barth/Eduard Thurneysen (Hrsg.), 1934, Heft 14.

Psychologie eingebracht werden und somit ein psychologischer Zugang aufgezeigt wird, der dem aktuellen Stand der Angstforschung zu entsprechen versucht.

“Freude und Staunen zu lernen, ohne unsere Fehler auszublenden, zu lernen, dass die Erde gut ist, trotz der Zerstörung um uns, und dass auch der Mensch gut ist, trotz seines Versagens, das ist die dringendste Aufgabe von Erziehung und Bildung.“² Solch eine positive Lebenshaltung kann nur derjenige entwickeln, der auch gelernt hat, mit den eigenen Ängsten richtig umzugehen, was u.a. beinhaltet, diese zu akzeptieren, bei sich selbst und bei anderen Menschen, sie nicht zu provozieren und daran zu glauben, dass wir uns damit auf dem richtigen Weg befinden zu einem friedvollen und menschenwürdigen Miteinander. Der Weitergabe dieser Hoffnungsperspektive fühlt sich diese Arbeit verpflichtet.

1. Angstphänomene

ANGST - Wer kennt es nicht, dieses Gefühl bei dem der Puls anfängt zu rasen, die Hände nass werden, die Atemluft wegbleibt und "Flugzeuge durch den Bauch fliegen". –

ANGST - Jung wie Alt weiß, wie es ist, wenn ein unbekannter Hund vor einem steht und anfängt lauthals zu knurren, dabei vielleicht auch noch seine Zähne fletscht. Erwachsene wie auch Kinder reagieren gleichermaßen mit weichen Knien und starrer Haltung auf einen heftigen, trockenen Donnerknall nach einem grellen Blitz . –

ANGST - Bei allen Menschen rast das Herz gleichermaßen wenn sie, wie am 29.12.1997 beim Flug eines Jumbo-Jet von Tokio nach Hawaii geschehen, mit dem Flugzeug in heftige Turbulenzen oder aber mit dem Schiff in einen mächtigen, alles verschlingen wollenden Wirbelsturm geraten, wie es die biblische Überlieferung darstellt (Mk 4,35-41), oder aber durch den Welterfolg "Titanic" unlängst für die Kinoleinwand eindrücklich inszeniert worden ist (hier lag die Bedrohung nicht in einem Sturm, sondern in einem Eisberg). –

ANGST - Eine andere Dimension erlangt das Thema "Angst" im Zusammenhang mit der Menschenrechts-Problematik, was die Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft, zu deren Zielgruppe Lehrerinnen und Lehrer gehören, zu der Titelgeschichte "Frei von Angst" bewog (GEW: Erziehung und Wissenschaft, Heft 2/98). –

ANGST - Oft sind die Ursachen für dieses Gefühl, das sich deutlich von Freude, Trauer und Enttäuschung unterscheidet und mit mannigfaltigen physiologischen Begleiterscheinungen einhergeht, offen erkennbar, vielfach aber auch eher unbestimmt und diffus, was S. KIERKEGAARD veranlasste, zwischen Angst und Furcht zu unterscheiden.-

ANGST - Meist ist diese Emotion eine eher höchst individuelle Angelegenheit, d. h. interpersonell unterschiedlich bzgl. der Ursachen sowie der Auswirkungen, auf differenzierte

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Art und Weise verschieden in Gewichtung und Stärke. Manch einer (insbesondere Kinder) mag bei plötzlichen lauten Geräuschen vor Angst zusammenzucken, während andere dabei sozusagen "cool" bleiben.³ Daneben gibt es aber wiederum gewisse (situativ bedingte) Ängste, die quasi zum Menschsein dazugehören, d.h. alle Menschen betreffen, weil sie lebenserhaltend sind.

ANGST – Eine neue, von vielen Menschen auf der Welt bislang nicht gekannte Dimension erlangte die Angst durch den schrecklichen Terroranschlag in den USA am 11. September 2001. Hier wurde die Verletzlichkeit der demokratisch verfassten Welt ins Gedächtnis gebrannt. Dieser brutale Angriff auf das Leben von Unschuldigen versetzte fast die gesamte Weltbevölkerung in Angst und Schrecken.

ANGST – Alljährlich werden die Stimmungen – zu denen auch Ängste gehören – von Bundesbürgern in Ost und West von den diversen Meinungsforschungsinstituten ermittelt. Bezogen sich im Jahre 1993 laut einer Umfrage des EMNID-Instituts die Ängste von deutschen Männern und Frauen in erster Linie auf das Problemfeld der Kriminalität (Jugend-, Drogen-, Ausländer-, Straßen- und Gewaltkriminalität)⁴, so erbrachte die traditionelle Neujahrsumfrage des Instituts für Demoskopie in Allensbach im Jahre 2001 eine Stimmungsverschiebung, die sicherlich in direktem Zusammenhang mit dem September-Terror in den USA in Verbindung zu bringen ist. Die Angst vor Terroranschlägen ist vorherrschend, gefolgt von der Angst vor Arbeitslosigkeit; an dritter Stelle steht der Bereich der Kriminalität.⁵ Das gleiche Institut ermittelte für das Jahr 2003 eine von allgemeiner Skepsis und Pessimismus getragene Stimmungslage unter den Bundesbürgern. Hinsichtlich der Ängste glaubt der Hamburger Freizeitforscher Horst Oposchowski eine Veränderung erkennen zu können; nicht mehr die konkreten Ängste vor kriminellen Akten seien vorherrschend, sondern die allgemeine Angst vor Konsumverzicht und damit einhergehendem Wohlstandsverlust sei leitend für das Jahr 2003.⁶

A N G S T - Wie sensibel aber auch spontan die Bundesbürger auf aktuelle Weltgeschehnisse reagieren, zeigt sich an einer Forsa-Umfrage, die im Mai 2003 veröffentlicht wurde. Noch ganz im Eindruck des Irak-Krieges stand die Kriegsangst bei 76% der Befragten obenan, gefolgt von der Angst vor einer unheilbaren Krankheit (67%) und dem Tod der Partnerin/ des Partners (62%).⁷ Ähnlich wie bei Kindern standen Todes- bzw. Trennungsängste wieder ganz im Zentrum der Angst-Emotionen.

² Folker Albrecht: Blindheit und Lähmung, 1999, S. 110.

³ Vgl. J.-U. Rogge: Kinder haben Ängste, 1997, S. 246 – 249; vgl. E. Schwartz: Meine Angst und eure Ängste, 1982, S. 258 – 263, hier 260 – 261.

⁴ Vgl. GLOBUS-Kartendienst, 48. Jg., 26.4.1993.

⁵ Vgl. Meppener Tagespost, 56. Jg., Nr. 301, 27.12.2001, S. 1.

⁶ Vgl. Meppener Tagespost, 57. Jg., 30.12.2002, S. 4.

⁷ Vgl. Meppener Tagespost, 58. Jg., Nr. 117, 21. Mai 2003, S. 1.

Aus den vorangestellten Im- und Expressionen wird ersichtlich, dass es sich bei der Angst um eine alltägliche Erscheinung handelt, für die der Grundsatz der Normalität gilt. Im Regelfall beinhaltet sie bei Mensch und Tier einen Arterhaltungsaspekt (Todesangst), mit dem Ziel der Vermeidung von Lebensgefahr und der Herstellung von Sicherheit. Daneben existieren jedoch auch Sonderformen, die ausschließlich beim Menschen auftreten.⁸ Die Angstformen, die sich in erster Linie auf Kinder im Grundschulalter beziehen, werden im Folgenden schlaglichtartig aufgeführt, ohne sie schon vorab analysieren oder bewerten zu wollen. Die intensivere Auseinandersetzung mit dem Problemkreis der Angst erfolgt in den sich anschließenden Kapiteln.

So viel sei aber jetzt schon vorab gesagt: Eltern und Lehrern, insbesondere Religionslehrer sind hier vornehmlich angesprochen, begegnet dieses Phänomen der (Kinder-)Angst im Alltag vermutlich häufiger als vielen anderen Bürgern; Eltern in ihrer Rolle als Erzieher/innen, Lehrern in ihrer schulischen Pädagenrolle. Nun mag man die besondere emotionale Beteiligung der Eltern bei ihrem Kind hervorheben wollen, jedoch sollten auch die Pädagen, insbesondere diejenigen die das Fach Religion unterrichten, eine diesbezügliche Sensibilität, die zu ihrem Berufsethos dazugehören sollte, entwickeln, denn auch sie handeln, nach Möglichkeit in Übereinstimmung mit den Eltern, zum Wohle des Kindes. Dessen Leben beinhaltet eben nicht nur glückliche Augenblicke, sondern ebenso Trauer, Tränen und Ängste.⁹ Die folgende Fallbeispiele sollen einige typische Beispielfälle aufgreifen.

1. Ein Kind steht auf dem Klettergerüst, die Eltern befinden sich in Bereitschaft eventuell einzugreifen. Das Kind wartet ab, schließlich ruft es aus Angst vor der Höhe. Die Mutter geht hin. Sie empfindet sowohl Freude über den Mut des Kindes als auch Angst bzgl. der Folgen eines möglichen Sturzes.¹⁰
2. Der siebenjährige Philipp empfindet Angst, wenn er sich allein im Keller befindet.
3. Die achtjährige Michaela hat Angst vor dem bevorstehenden Umzug der Familie. Vor allem der erwartete Wechsel (Schule, Freunde, Umgebung etc.) bereitet ihr Angstgefühle.

⁸ Vgl. Erwin Fahlbusch u. a. (Hrsg.): Evangelisches Kirchenlexikon, ³1986, S. 149.

⁹ Vgl. J.-U. Rogge, a.a.O., S. 11 - 15.

¹⁰ Vgl. R. du Bois, 1995: Kinderängste, S. 7.

4. Die sechsjährige Simona träumt nachts von Gespenstern. Aus Angst ruft sie nach der Mutter und dem Vater. Diese trösten ihre Tochter.
5. Die Mutter der zehnjährigen Sarah ist berufstätig. Wenn sie nach Hause kommt, ist sie äußerst nervös und schlägt hin und wieder ihre Tochter, die vor dieser Situation Angst hat.
6. Der Vater der neunjährigen Sarah ordnet im Schwimmbad an, sein Kind solle vom Dreimeter-Brett springen. Das Kind weigert sich aus Angst, die von der Schelte des Vaters noch gesteigert wird.¹¹
7. Ole hat Angst vor der Schule, weil er schlechte Zensuren hat. Die freundliche Lehrerin ermuntert ihn, sein Vater jedoch droht ihm mit ungünstigen Berufsaussichten bei anhaltend schlechten Schulleistungen.¹²
8. Ein bereits über einen längeren Zeitraum nierengeschädigtes Kind ängstigt sich vor einer Nierentransplantation. Es glaubt, dass bei dem Eingriff das Herz stillstehe und es anschließend im Sarg von Würmern aufgeessen werde.¹³
9. Die neunjährige Jessika hat nach dem Fernsehen hin und wieder Angst vor der Verfolgung durch gefährliche Monster. Sie möchte sich verstecken, kann aber nicht.¹⁴
10. Bei einem Sturz auf dem Schulhof stößt die neunjährige Daniela gegen die Tischtennis-Platte. Als Folge des Unfalls zieht sie sich eine Platzwunde über dem Auge zu. Als die Wunde zu bluten beginnt, überfallen sie Todesängste.
11. Der zehnjährige Daniel wird seit längerer Zeit von einigen Mitschülern unter Druck gesetzt. Außer Geld sind ihm bereits andere Wertgegenstände (Handy, Game Boy etc.) abgenommen worden. Um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen, wendeten die erpresserischen Schüler sogar körperliche Gewalt an. Aus Angst vor weiteren Schlägen verriet Daniel die Namen der Erpresser nicht.¹⁵

¹¹ Zu den Fällen 2 – 6 vgl. J.-U. Rogge,; Kinder können fernsehen, S. 86 – 87.

¹² Vgl. J.-U. Rogge 1997, S. 18.

¹³ Vgl. Martina Plieth: Kind und Tod, ²2002, S. 60 – 61.

¹⁴ Vgl. J.-U. Rogge, 1995, S. 84.

¹⁵ Die Fälle 10 und 11 entstammen dem Schulalltag.

Diese Beispiele dokumentieren typische Ängste von Grundschulkindern, die fast alltäglichen Charakter besitzen. Die Auflistung ließe sich noch beliebig fortsetzen. Als vorläufiges Fazit lässt sich an dieser Stelle folgendes festhalten: die Alltäglichkeit der Angst begegnet Kindern bei den verschiedensten Gelegenheiten, die allesamt mit der in der Sturmstillungsgeschichte dargestellten Angst insofern korrespondieren, als dass die Angst vor dem Verlust (des Lebens) stets durchschimmert, sei es beim Spiel, in der Schule, in der häuslichen Umgebung oder im Traum. Eines steht jedoch außer Zweifel: Angst ist gegenwärtig im Alltag unserer Kinder, wenn auch das Angstniveau im Vergleich zu den Vorjahren insgesamt gesunken ist. Zudem scheint sich seit 1970 eine Verschiebung der Kinderängste vollzogen zu haben. Hatten Schulängste in den 70er Jahren noch einen recht hohen Stellenwert, so besitzen sie heutzutage ein verhältnismäßig geringes Angstpotenzial im Vergleich zu Ängsten, die aus dem Bereich gesamtgesellschaftlicher Lebensführung (national und global) stammen, inklusive Kriegs- und Terrorängsten.¹⁶ Diese Entwicklung ist besonders augenfällig im Grundschulbereich. Hier besitzen Schulängste kaum noch eine übergeordnete Wertigkeit.¹⁷

Diverse Erhebungen und Untersuchungen zu den Ängsten der Kinder von 4-12 Jahren besitzen insofern eine gewisse zeitüberdauernde Konstanz, als dass die "Objekte", die Angst hervorrufen, in etwa seit 20 Jahren die gleichen geblieben sind: Gespenster/Geister, Tiere, Alleinsein, Verletzungen, Krankheiten, Schmerz, Gewitter, Wasser, Feuer, Katastrophen, Dunkelheit, Alpträume, fremde Menschen, Schule, Leistungsdruck, Prüfungen, Krieg.¹⁸ Insgesamt ermittelte die R+V - Untersuchung unter den 6- bis 14-jährigen Kindern folgende Ängste, die aktuell zu den großen Kinderängsten gehören sollen: 1. Sittlichkeitsverbrechen (53%), 2. Schicksalsschlag in der Familie (53%), 3. Luftverschmutzung (40%), 4. Aussterben der Tiere (39%), 5. Verkehrsunfall (39%), 6. Krieg mit deutscher Beteiligung (39%), 7. Trennung der Eltern (39%), 8. Brand im Haus (38%).¹⁹

¹⁶ Die Werte basieren auf einer neueren Studie der R+V Versicherung zu den Ängsten unserer Kinder. Die Studie stammt vom 19.6.2001 und hat das Angstprofil von 6- bis 15-jährigen Kindern in der Bundesrepublik zum Inhalt. Ermittelt wurde unter 130 Kindern in Ost und West, vgl. R+V; Infocenter: Studie zum Angstniveau von 6- bis 14-Jährigen, Hamburg, 19.6.2001, <http://www.vaeter-aktuell.de/gesellschaft/Kinderaengste2001.htm>.

¹⁷ Die Sonderstellung der Grundschule im Kontext von Schulangst in Verbindung mit Tun-Ergehens-Zusammenhängen (oft provoziert durch eine falsche Erwartungshaltung der Eltern) beschreibt F. Albrecht folgendermaßen: "Doch noch zu oft, und ich denke, verstärkt in den Klassen 5–10 - die Grundschule hat in den letzten 10 Jahren hier Erstaunliches gelernt - , erleben die Kinder eine Schule(...)" die durch ihr Ausleseprinzip bei vielen Kindern Ängste hervorruft, F. Albrecht, 1999, S. 106.

¹⁸ Vgl. Jan-Uwe Rogge: Kinder können fernsehen, 1995, S. 88 – 103; vgl. ders.: Kinder haben Ängste, 1997, S. 28-29 und 247; vgl. Michael Sahr: Über die Ängste unserer Kinder, 1990, S. 344; vgl. Hans Zulliger: Die Angst unserer Kinder, 1981, S. 81.

¹⁹ Vgl. R+V Infocenter, a.a.O.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Eine Spezifizierung der Ängste, die Kinder im Grundschulalter erleben, haben U. Itze/R. Winkel vorgenommen. Dabei ordnen sie diese drei Bereichen zu: 1. Trennungsängste (Verlassenwerden, Angstträume, fremde Leute, Autoritäten, Dunkelheit, Schule), 2. Angst vor Schmerz oder körperlicher Verletzung (Tiere, Gespenster, Geister, Körperverletzung, Naturgewalten, laute Geräusche), 3. Gesellschaftlich bedingte Ängste (Krankheiten, Krieg, Entführung, Terror, Katastrophen, Gewalt).²⁰ Die zentralen Grundmotive bei den genannten Ängsten sind die Trennungsangst/Angst vor dem Verlassenwerden und die Angst vor körperlicher Beschädigung. Folgt man der Einteilung, die R. Schwarzer vornimmt (Existenzängste, soziale Ängste, Leistungsängste)²¹, dann sind demnach bei Grundschulkindern Existenzängste vorherrschend. Bei diesen wie auch (fast) allen anderen Ängsten sind Spuren von Todesangst enthalten, so dass eine Unterscheidung eher schwammig wirkt. Zudem darf die Erziehungsbedingtheit und Entwicklungsbedingtheit einiger Ängste nicht außer Acht gelassen werden, d.h. viele Ängste sind "erlernt"²² (in der Regel von den Eltern/Erziehern bzw. aus dem Kontext der Schule) bzw. sind typische Formen von Angst, die Reifungsaufgaben erfüllen und sich im Verlauf der kindlichen Entwicklung verändern oder gänzlich verschwinden, wie z.B. das Fremdeln und die Angst vor Körperkontaktverlust. Bezugspersonen können die Entwicklung behindern, obwohl das Kind längst in der Lage ist, eine Situation selbstständig zu bewältigen.²³

Damit ist die Frage nach den grundsätzlichen Funktionen der Angst im menschlichen (kindlichen) Leben angesprochen. Die Angst erfüllt im Wesentlichen eine Doppelfunktion: Zum einen hat sie eine Schutzfunktion, um uns auf etwaig auftretende Gefahren aufmerksam zu machen und uns davor zu schützen, zum zweiten erfüllt sie eine Impulsfunktion, quasi als eine Art Ansporn oder Aufforderung, mit einer Situation aktiv umzugehen. Bei beiden Funktionen sind neben den Emotionen auch Kognitionen im Spiel, sie arbeiten zusammen. Es besteht eine Wechselwirkung von Emotionen (wie z.B. Angst) und Informationsverarbeitung, die handlungsregulierend wirkt. Alternative Handlungsvarianten können blockiert werden. Bei Kindern sind kognitive handlungsleitende Prozesse aufgrund eines emotionalen Ungleichgewichts gestört und unterdrückt. Deshalb ist es schon im Grundschulalter von großer Wichtigkeit, die Kinder zu einem richtigen Umgang mit ihren Emotionen anzuleiten. Diese Schulung wirkt sich positiv auf das emotionale Gleichgewicht aus und erfüllt präventive Aufgaben. Sie hilft zu vermeiden, dass die Angst (im pathologischen/neurotischen Sinne) zu einem dauerhaften Bestandteil des Lebens wird und

²⁰ Vgl. Ulrike Itze/Rainer Winkel: Angst und Mut ..., 2002, S. 187.

²¹ Vgl. Ralf Schwarzer: Stress, Angst und Handlungsregulation, 2000, S. 101-105.

²² Wilhelm Schwendemann u.a.: Dann fühle ich mich wie Jona..., 2002, S. 14.

²³ Vgl. Cecilia Essau: Angst bei Kindern und Jugendlichen, 2003, S. 23.

sich die bekannten psychischen und psychosomatischen Störungen sowie Krankheiten und Verhaltensauffälligkeiten einstellen.²⁴

Die folgenden Ausführungen sollen Aufschluss über die Bedeutung des Wortes Angst geben, um die Begrifflichkeit transparenter zu machen und um aufzuzeigen, dass die umgangssprachliche Benutzung große Übereinstimmungen mit der Kindersprache hat (keine Angst-Furcht-Differenzierung), was vom gesamten religionspädagogischen Ansatz dieser Arbeit aus betrachtet der Klärung zuträglich ist, als eine wissenschaftstheoretisch-differenzierte Ausdrucksweise, die, interdisziplinär betrachtet, wenig Einklang zeigt.

2. Lexikographische Hinweise

Bevor das Phänomen der Angst in psychologischen, theologischen, religionspsychologischen und religionspädagogischen Zusammenhängen näher erörtert wird, sollen im Folgenden semantische sowie lexikographische Erkenntnisse das Wortfeld 'Angst' klärend erhellen. Dadurch soll nicht zuletzt die Entscheidung für den weitgehenden Verzicht auf eine differenzierende Ausdrucksweise wie z. B. Angst/Furcht transparenter werden.

Der lateinische Ursprung des Wortes Angst ('angustiae', als Verb 'angere') sowie dessen griechische Entsprechung ('agcho', 'agchona', 'agonia') weisen in die Richtung von Enge, Bedrängnis, drosseln, zuschnüren, beklemmen, Angst, Todeskampf. Insgesamt ist im Ursprung sowie in der weiteren Entwicklung zum deutschen 'Angst' in erster Linie eine physische Reaktion auf eine konkrete Gefahr beschrieben, die psychische Empfindung verfestigt sich sprachlich erst später.²⁵

Eine umfangreiche lexikographische Untersuchung zum Wortfeld Angst hat H. Bergenholtz²⁶ angestellt. Er kommt dabei zu folgenden Ergebnissen: Die Analyse weist aus, dass für die Beschreibung der Angst-Emotion unterschiedliche Lexeme gebräuchlich sind. Dabei handelt es sich u. a. um Angst, Furcht, Schreck, Panik, fürchten, entsetzen, ängstlich, panisch. Es wird deutlich, dass der wissenschaftliche Gebrauch gleicher Lexeme mit sehr unterschiedlicher Bedeutung erfolgt. Es ist ein Unterschied zwischen Fachsprache und Gemeinsprache zu konstatieren, der zu Verwirrungen führt.

²⁴ Vgl. U. Itze/R. Winkel: Angst und Mut, S. 186 und 195.

²⁵ Vgl. Brockhaus-Enzyklopädie, 1986, S. 585; vgl. G. Wahrig u. a.: Brockhaus-Wahrig, deutsches Wörterbuch 1980, S. 371; vgl. K. Grottko, Angst, in Th. Klie (Hrsg.): Strukturen der Angst, 1994, S. 1-2; vgl. G. Bittner, Die Angst des Kindes, 1982, S. 255.

²⁶ Henning Bergenholtz: Das Wortfeld << Angst >>, 1980. Dabei verglich er Angaben zum Wortfeld Angst in den verschiedensten Wörterbüchern, als da sind gemeinsprachliche Wörterbücher, fachsprachliche Wörterbücher, Enzyklopädien, Stilwörterbücher, phraseologische Wörterbücher, Thesauri und etymologische Wörterbücher.

In wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Angst werden im Allgemeinen die Besonderheiten einer Fachsprache und ihr Unterschied zur Gemeinsprache unterschlagen. So wird beispielsweise in Anlehnung an S. Kierkegaard sehr häufig zwischen Angst und Furcht im existenzphilosophischen Sinne unterschieden, ohne das jeweils deutlich zu kennzeichnen. In der psychoanalytischen Terminologie – um ein weiteres Beispiel für den unterschiedlichen Gebrauch zu nennen – wird die Differenzierung von Angst und Furcht aus Gründen der Verständlichkeit nach Möglichkeit vermieden, während in theologischen Darstellungen aufgrund der philosophischen Tradition noch recht häufig zwischen Angst und Furcht unterschieden wird.²⁷ Dagegen stellt H. Bergenholtz die Gemeinsprache, in der das Wort Angst als umfassender Begriff ein weites Spektrum bezeichnet. "Von den Wörtern, die Angstgefühle bezeichnen, kommt in der Gemeinsprache *fürchten* in seiner Verwendungsbreite der von *Angst*, dabei vor allem *Angst haben*, am nächsten."²⁸ Bei seiner Auswertung zum Wortfeld Angst kommt H. Bergenholtz zu folgender Definition: "Dieses Lexem (Angst, W. B.) kann einen länger oder kürzer anhaltenden, mehr oder weniger intensiv empfundenen, an mehr oder weniger heftigen Reaktionen erkennbaren gefühlsmäßigen Zustand bezeichnen, der von den betroffenen Lebewesen als mehr oder weniger bedrohlich empfunden wird, durch ein aktuelles oder in der Zukunft mögliches Ereignis ausgelöst ist oder unbegründet erscheint, auf ein Objekt bezogen oder scheinbar objektlos ist."²⁹ Diese Definition, die eher einer Beschreibung ähnelt, ist das Ergebnis der Untersuchungen von H. Bergenholtz. Nach allen Seiten hin offen und doch aussagekräftig, was die lexikalische Darstellung zum Wortfeld Angst anbelangt. Das vermittelt den Eindruck einer wissenschaftsspezifischen Uneinheitlichkeit, die sich nicht nur auf den Angst-Begriff beschränkt, sondern ebenso die Angst – Furcht - Differenzierung mit einschließt.

In Kenntnis der o. g. Analyse-Ergebnisse wird in der vorliegenden Arbeit, nicht zuletzt auch aus Gründen der Verständlichkeit, weitestgehend auf eine Angst-Furcht-Differenzierung verzichtet und eine Orientierung an der Gemein- und Kindersprache angestrebt. Weiterhin ist die sprachlich offene Verwendung des Begriffes "Angst" empirisch haltbarer und auch fassbarer.³⁰

Nachdem in dem vorangegangenen einleitenden Teil die Alltäglichkeit der Angst im menschlichen Leben skizziert worden ist und das Lexem "Angst" lexikographisch umrissen wurde, wird der folgende Abschnitt einen Einblick über die Gesamtanlage dieser Arbeit (Aufbau, Methode, Zielsetzung) vermitteln.

²⁷ Vgl. ders., a.a.O., S. 69-71.

²⁸ Ders., a.a.O., S. 240, Kursivdruck im Original.

²⁹ Ders., a.a.O., S. 163.

³⁰ Vgl. W. Schwendemann u.a., 2002, S. 7.

3. Methodisch-inhaltliche Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit geht der Fragestellung nach, ob und inwiefern eine biblische Glaubensgeschichte im Rahmen kindlicher Emotionalität mithilfe religionspädagogischen Wirkens positive existenzielle Relevanz erlangen kann. Konkret sollen die Rahmenbedingungen dargestellt und befragt werden, wie die markinische Wundergeschichte von der Stillung des Sturms (Mk 4, 35-41) für Kinder im Grundschulalter zu einer Hilfe werden kann, mit ihren Ängsten adäquat umzugehen bzw. anderen beizustehen.

Die für diese Arbeit thematisch-inhaltlich relevanten Erkenntnisse aus Psychologie, Theologie und Religionspsychologie werden in je einem Teil dargestellt. Zunächst soll die psychologische Darstellung des Angstphänomens, die unterschiedliche Richtungen der Psychologie berücksichtigt, das psychologische Konstrukt der „Angst“ erhellen und die Basis für Folgeüberlegungen schaffen. Die theologische Auseinandersetzung mit der markinischen Wundergeschichte von der Sturmstillung, korrespondierende Erkenntnisse zum Glaubensbegriff sowie grundlegende theologische Überlegungen zum Angstphänomen werden dann exemplarisch den theologischen Kontext darstellen und erläutern, um im Folgenden im interdisziplinären Sinne die beiden Wissenschaftsbereiche auf religionspsychologischer Basis zusammenführend zu beschreiben.

Abschließend erfolgt die Einbeziehung des religionspädagogischen Arbeitsfeldes, da die Angst-Thematik Bestandteil der Grundschul-Richtlinien ist, und ein adäquater Umgang mit diesem Grundproblem als Bildungsgut zu betrachten ist, weil es für das Einzelindividuum (Kind) eine Verbesserung der persönlichen Lebensqualität und individuelle Bereicherung zum Zwecke der Teilhabe am Leben in sozialen Systemen darstellt.

Der Unterrichtsvorschlag am Ende der Arbeit versucht unter Einbezug semiotischer Prozesse eine dialogisch-interaktive Unterrichtsgestaltung zu präsentieren, die die Kinder a) zu Subjekten des Unterrichts macht und b) die existentielle Bedeutung der Wundergeschichte von der Sturmstillung betont. Eine derartige Gestaltungsweise wird hoffentlich nicht nur für die Kinder, sondern auch für Lehrerinnen und Lehrer, die an Grundschulen Religionsunterricht erteilen, einen fruchtbaren Ertrag bringen. Die neutestamentliche Erzählung von der Stillung des Sturmes wird damit zu einer existentiell bedeutsamen Wundergeschichte, indem sie den kindlichen Umgang mit der Angst positiv unterstützt und somit einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

Die hier gewählte Vorgehensweise der Erarbeitung und Darstellung ist in wesentlichen Teilen phänomenologischer Art, mit einer erkenntnisleitenden hermeneutischen Komponente. Die Ausnahme bildet der Teil der Arbeit, bei dem es abschließend darum geht,

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

die gewonnenen Erkenntnisse auf einem mehr aktional angelegten Erkenntnisweg in einen eigenen Unterrichtsvorschlag münden zu lassen, d.h. den Handlungs- und Praxismöglichkeiten gilt in diesem Abschnitt ein besonderes Interesse.

Gegenwärtige Angstphänomene wurden eingangs dargestellt und der Angstbegriff semantisch-lexikographisch befragt. Im Folgenden sollen zunächst ausgewählte psychologische Aussagen zur Angst und Angstverarbeitung dargestellt und punktuell auf die hier im Zentrum der Betrachtung stehende biblische Wundergeschichte von der Sturmstillung bezogen werden. Die wesentlichen Gründe für diese Vorgehensweise liegen in der sich später anschließenden interdisziplinären Betrachtung und religionspädagogischen Aufarbeitung. Anschließend ist die theologische Erhellung von Mk 4,35 – 41 im Kontext von Angst, Wunder und Glaube vonnöten.

Aufgrund der Tatsache, dass diese Arbeit gleichsam einen Beitrag darstellt, einen biblischen Wundertext psychologisch im Blickfeld kindlichen Angsterlebens zu betrachten, werden die thematisch-inhaltlich relevanten Aspekte aus Psychologie und Theologie zunächst im additiven Sinne dargestellt, um sie anschließend religionspsychologisch zusammenzuführen bzw. zu ergänzen, damit sie zum Schluss in religionspädagogischer Intention funktionalisiert werden können. Damit ist zunächst die dieser Arbeit zu Grunde liegende methodische Vorgehensweise auch inhaltlich skizziert, die dahinterstehende intentionale Seite besteht in dem religionspädagogischen Anliegen, Kinder mittels einer neutestamentarischen Glaubensgeschichte zu einem besseren Umgang mit ihren Ängsten anzuleiten, um ihnen auf diesem Wege ein Stück Lebenshilfe und Lebensqualität zu ermöglichen.

Die Darstellung, welche Art von Angstphänomenen Kindern überhaupt begegnen und welche Dimensionen dabei zu berücksichtigen sind, ist eingangs nötig, um die Bedeutung der markinischen Sturmstillungsgeschichte im Rahmen religionspädagogischer Arbeit in der Grundschule als Beitrag zum adäquaten Umgang mit den eigenen Ängsten zu verdeutlichen. Ausgehend von einigen ausgewählten alltäglichen Angstsituationen, die für ein Kinderleben typisch sind, werden Kategorien von Kinderängsten aufgeführt, die aus Validitätsgründen auf Erhebungen und Befragungen basieren. Auf die Durchführung einer eigenen empirischen Untersuchung zu den Kinderängsten wird in dieser Arbeit (weitgehend) zu Gunsten bereits vorliegender Daten aus der Literatur verzichtet.³¹ Die Möglichkeiten und Gefahren der einseitigen bzw. manipulativen Ermittlung, Darstellung und ableitenden Folgearbeit wären zu groß. Die kindliche Lebenswelt ist in ihren speziellen Beziehungsgeflechten nicht immer

³¹ Insbesondere die Untersuchungen/Befragungen von U. Itze/R. Winkel 2002, R+V-Versicherung 2001, J.-U. Rogge 1997, M. Sahr 1990 sind als Grundlage zu betrachten.

deckungsgleich mit den auf Allgemeingültigkeit hin angelegten wissenschaftlichen Daten.³² Deshalb ist eine zielgebundene, umfänglich reduzierte "empirische Untersuchung" (Bestandsaufnahme) in den religionspädagogischen Teil integriert, um von der Weitwinkel-Perspektive den Blick zu fokussieren auf die eigene Klasse/Lerngruppe.

Ängste können zeitlich und örtlich variieren – diese Konkretisierung hin zur speziellen Kindergruppe ist ratsam, um Verfälschungen und Engführungen zu vermeiden. Zudem spielt der Zeitfaktor eine gewichtige Rolle. Bekanntermaßen verlieren Unterrichtsinhalte seitens der Schülerinnen und Schüler an Attraktivität, sofern ein gewisser zeitlicher Rahmen über Gebühr überschritten wird. Die erwähnte Bestandsaufnahme passt sich diesbezüglich zeitumfänglich akzeptabel ein, und nimmt überdies darauf Rücksicht, dass sowohl die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten als auch der Wortschatz von Grundschulkindern be- bzw. eingeschränkt sind oder sein können.

Nach der Darstellung des Bereiches kindlicher Ängste wird der Angstbegriff sowohl in definitorischem Sinne als auch auf semantischer Ebene erklärt, um die Veränderung von der Beschreibung einer rein physiologischen Begleiterscheinung bis hin zur heutigen Komplexität eines eher psychologischen Phänomens aufzuzeigen und in diesem Zusammenhang eine wissenschaftstheoretisch differenzierte Erklärung offenzulegen, die der gemeinsprachlich undifferenzierten und daher umfassenderen Verwendung grundsätzlich gegenübersteht und als begriffliche Richtschnur zum Thema Angst in unserem Zusammenhang in der Regel Gültigkeit besitzen soll.

Zunächst wird die Emotion Angst aus psychologischer Sicht beschrieben, wobei in Abgrenzung beispielsweise zu Eugen Drewermann, der sich biblischen Texten ausschließlich tiefenpsychologisch annähert, dem Angstphänomen hier angemessener begegnet wird, indem mehrere unterschiedliche Ansätze aus der Psychologie eingebracht werden und somit ein psychologischer Zugang aufgezeigt wird, der dem aktuellen Stand der Angstforschung zu entsprechen versucht.³³ Die psychologische Analyse soll zeigen, dass es sich bei der Angst, abseits der positiven Funktionen im menschlichen Leben, um eine als unangenehm erlebte, störende und gegebenenfalls krank machende Emotion handelt, die sich sowohl auf das individuelle Dasein als auch auf das soziale Miteinander auswirken kann. Eine interdisziplinäre Verzahnung ist dabei stets anzustreben.

³² Weit angelegte und zeitlich aufwendige Befragungsmethodiken, die die unterrichtlichen Zeitlimits, die gerade Religionslehrkräfte als Fachlehrkräfte zu beachten haben, überschreiten, sind u.a. vorzufinden bei W. Schwendemann u.a.: Dann fühle ich mich wie Jona...: Ursprung und Bewältigung kindlicher Ängste, Hamburg/London 2002, S. 78 – 79.

³³ Vgl. Thea Vogt: Angst und Identität um Markusevangelium, 1993, S. 2-5.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Hinsichtlich der Umgangsformen und –möglichkeiten mit der eigenen Angst sind aus der Vielfalt psychologischer Arbeit diejenigen zu favorisieren, die sich auf kognitive Ansätze stützen bzw. systemische Zusammenhänge erfassen; allen voran scheinen die neueren Theorien von R.S. Lazarus, die sowohl Wahrnehmungs- und Bewertungsmechanismen beschreiben wie auch den Emotions- und Wissensaspekt integrieren, überzeugen zu können.³⁴

Das Verhältnis von Angst, Wunder und Glaube wird hieran anknüpfend exemplarisch an einer Wundergeschichte des Neuen Testaments dargestellt, an der markinischen Wundererzählung von der Stillung des Sturms (Mk 4, 35 – 41). Zunächst darf nicht ungeklärt bleiben, was unter der biblischen Redeweise von der Angst zu verstehen ist. Es wird der Fragestellung nachzugehen sein, in welchen Zusammenhängen von der Angst die Sprache ist und ob im Alten und Neuen Testament auf differenzierte Art und Weise von der Angst gesprochen und erzählt wird. Des Weiteren wird zu verdeutlichen sein, inwiefern das neutestamentliche Sprechen von der Angst für unseren Zusammenhang von Bedeutung ist. Dabei wird sich zeigen, dass im neueren Teil der Bibel Jesus als der Christus dargestellt wird, von dem Hilfe erhofft wird, der den Menschen diese Hoffnung auch zuspricht, Perspektiven eröffnet und somit unterstützend Ängste mindern kann. Auch wenn er selber Ängste erlebt und durchlitten hat (z.B. die Todesängste im Garten Gethsemane) war er der Verkünder und Erfüller göttlicher Macht und göttlicher heilvoller Interessen, d. h. ein mit göttlicher Macht ausgestatteter Mensch. Diese wesenhaften Fähigkeiten und Begabungen konnte er in seiner Umgebung wirksam werden lassen, um seine Lehre von einem liebenden Gott zu verbreiten. Ein Mittel, das für ihn und für die Menschen, die an ihn als den auferstandenen Christus glaubten, von Bedeutung wurde, waren seine Wundertaten, die ihn in der Verkündigung als den ausweisen bzw. bezeugen, der er war: Als den Christus!

Bei den Wundergeschichten handelt es sich um biblische Symbolgeschichten von der Transzendierung lebensfeindlicher Wirklichkeit. Dieser lebens- bzw. entwicklungsfeindliche Aspekt ist in einem Großteil der menschlichen (kindlichen) Ängste zu erkennen. So scheinen mir die neutestamentlichen Wundererzählungen geradezu dazu prädestiniert zu sein, durch ihre wirklichkeitsüberschreitende Intentionalität für Kinder Hilfe zu offerieren, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung förderlich ist und zudem das mehrdimensionale Verstehen biblischer Sprache unterstützt.

³⁴ Die Begründung liegt vor allem in der engen Verknüpfung von Kognition und Emotion. Die kognitiven Theorien erfassen Denk- und Wahrnehmungsvorgänge, die emotional positiv und negativ besetzt sind, Kognitionen steuern und Neubewertungen von Situationen zulassen. Angstbefähigung ist letztlich von individuellen Bewertungs- und Wahrnehmungsvorgängen abhängig, vgl. Th. Vogt, 1993, S. 44. Diese Zusammenhänge werden auch die Ausführungen zur psychologischen Exegese betonen.

Dem Erzähler des Markusevangeliums ist die Betonung von Jesu Lehre wichtig, und so kann seine Vorliebe für Wundergeschichten wie folgt gedeutet werden: Jesu Lehre sind seine Wunder (vgl. Mk 1!). Er argumentiert mit ihnen, um die Glaubensdimension hervorzuheben, das Wunder wird bei ihm zu einem Zeichen mit Gegenwartsrelevanz. Das soll in der vorliegenden Arbeit mittels der für unseren Kontext relevanten Wundergeschichte von der Sturmstillung aufgezeigt werden.

Die Sturmstillungsgeschichte hat synoptische Parallelen: Sowohl der Evangelist Matthäus (8, 23-27) als auch Lukas (8, 22-25) erzählen diese Wundergeschichte in Abhängigkeit von der markinischen Vorlage, wandeln sie jedoch ihrer jeweiligen theologischen Aussageabsicht entsprechend redaktionell ab. Theologisch betrachtet ist ihre jeweilige Handschrift am deutlichsten dort, wo Markus seine individuellen Akzente im Zusammenhang mit der Messiasgeheimnistheorie setzt. Losgelöst von dieser geben Matthäus und Lukas der Wundergeschichte ihre persönliche Note und stellen das Angstverhalten der Jünger in Verbindung mit Jesu Auftreten je entsprechend ihrer Intention dar. Die prägnantesten Unterschiede zur markinischen Vorlage sind wohl bei Matthäus zu entdecken, für den die Sturmstillungsgeschichte u.a. ein Paradigma der Nachfolge ist. Die wesentlichen synoptischen Differenzen und theologischen Akzente werden im theologischen Teil erarbeitet, um die Entscheidung für den Markustext auch vor diesem Hintergrund deutlich zu machen. Der paradigmatische Charakter dieser gewählten Erzählung ist sicherlich ein Kriterium der Auswahl gewesen. Des Weiteren ist der dargestellte (erzählte) Handlungsinhalt und –verlauf für die Zielgruppe dieser Arbeit (Kinder) äußerst ansprechend und besitzt hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung enorm hohen Motivationscharakter. Das scheint insbesondere für den gegebenen Gesamtzusammenhang von nicht unerheblicher Bedeutung zu sein. Die Entscheidung für die mkn Textvariante leitet sich u.a. aus der Gesamtkonzeption des Markus ab, sowie aus der Herausstellung der Glaubensbedeutung. Überdies ist stets sein besonderes Interesse am konkreten Angsterleben von Einzelpersonen zu erkennen – das qualifiziert seine Vorlage in besonderem Maße.

Sicherlich ließen sich in dem vorliegenden, hier ausgewählten Kontext noch andere Wundergeschichten finden, die ebenso die Angst-Thematik beinhalten bzw. streifen und zu einer kritisch-analytischen Bearbeitung eigneten. Für die Berücksichtigung der Sturmstillungsgeschichte jedoch sprechen gewichtige Gründe, in erster Linie der bereits erwähnte paradigmatische Charakter für den gegenwärtigen Gesamtzusammenhang. Wir leben in einem Zeitalter der Angst. Immer mehr Menschen leiden darunter, insbesondere Kinder. Sie durchleben – teils entwicklungsbedingt, teils kulturabhängig – Ängste, vor denen sie sich nicht zu schützen vermögen, bzw. mit denen sie (noch) nicht umgehen können, weil

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

sie nicht über die Mechanismen der Erwachsenen verfügen, sie zu verarbeiten. Paul Tillich spricht der menschlichen Angst ontologische Qualität zu; seiner Meinung nach ist sie letztendlich nichts anderes als die Angst vor dem Endlichen, d. h. Todesangst. Diese wird in der Seesturmgeschichte thematisiert. Die Antwort des Christentums ist die Teilhabe am Unendlichen, ist Glaube. Dieser "Glaube" stellt die markinische Chiffre für den menschlichen Eigenbeitrag zum Wunder dar, der zur Hoffnungsperspektive beiträgt. Kennzeichen der Wundergeschichten des Neuen Testaments ist der Protest gegen Ungerechtigkeiten und Krankheiten, unter denen Menschen in der Welt zu leiden haben. Von dieser Perspektive aus betrachtet ist die Seesturmgeschichte ein Aufbegehren gegen die Angst, ein Querdenken, um die Angst erträglich zu machen, damit sie keine Macht über den Menschen ausüben kann. Wie oben angedeutet ist diese Kontext-Einbindung aber nur als exemplarisch zu betrachten a) für andere Umgangsvarianten mit Wundergeschichten und b) für weitere Wundergeschichten zur Angst-Thematik.

Wer im Religionsunterricht die Angst thematisiert, sollte das gezielt mit der religionspädagogischen Zielvorstellung verbinden, das kindliche Repertoire an Umgangs- und Verarbeitungsmöglichkeiten mit ihr zu erweitern, was einer Zunahme an Handlungskompetenz entspricht. Diese Kompetenzerweiterung ist jedoch nur auf einer Vertrauensbasis umsetzbar – Vertrauen sowohl in die eigenen als auch in Gottes Möglichkeiten. Was sonst, außer dieser (glaubend-) vertrauenden Einstellung und Handlungsbereitschaft ist der Eigenbeitrag zum Wunder, die menschliche Eigenleistung zu einer wunderbaren Veränderung!? Die markinische Quintessenz des Wunderglaubens, seine Heil spendende Wirkung durch eine innerliche Fixierung auf die Gottesherrschaft, wird exemplarisch in dieser Arbeit im Kontext kindlicher Angst dargestellt, um auf diesem Wege Kindern die biblische (Wunder-) Botschaft als eine aktuelle nahe zu bringen und ihnen die existentielle Funktion einer ausgewählten biblischen Geschichte zu verdeutlichen. Das ermöglicht bzw. erleichtert ihnen die Deutung, zumindest der Sturmstillungsgeschichte, in einem übertragen-symbolischen Sinne.

Um die interdisziplinären Verbindungslinien zur kindlichen Angst aufzuzeigen und transparent werden zu lassen, soll nach dem theologischen Rahmen der religionspsychologisch-interdisziplinäre Kontext zum Thema dargestellt werden. Grundlegende religionspsychologische Aussagen und Erkenntnisse werden ergänzt durch ausgewählte elementare Darstellungen zur Angst (von Kindern) aus Religionspädagogik sowie –didaktik. An diesem, für den Gesamtzusammenhang bedeutungsvollen Punkt der vorliegenden Arbeit soll deutlich werden, wie fruchtbar die interdisziplinäre Arbeit für den

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Ausweis der Gegenwartsbedeutung (Lebensbezug) biblischer Tradition sein kann, sofern eine Dialogbereitschaft von Theologie und Psychologie erst einmal konstatiert werden kann. Bevor mögliche Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, bündelt eine thesenhafte Zusammenfassung die wesentlichen Erkenntnisse aus dem bis dahin Gesagten.

Nachdem sowohl der psychologische, theologische wie auch der religionspsychologisch-interdisziplinäre Kontext hinterfragt worden ist, soll die religionspädagogische Annäherung konkretisiert werden, bei der die religionsunterrichtliche Praxis in der Grundschule eine Zentralstellung hat. So sind denn einleitend hermeneutische Gedankengänge vonnöten, um auf Deutungs- und Verstehensmöglichkeiten aufmerksam zu machen, die zu didaktischen Wegen hinführen, die eine existenzielle Interpretation gestatten.

In diesem Zusammenhang wird die semiotische Lektüre erläutert, bei der es m. E. jedoch insgesamt mehr um ein (Wunder-)Textverständnis allgemeiner Art geht. Hierbei handelt es sich um eine Zugangsweise, die, den Zeichencharakter von biblischen (Wunder-)Geschichten berücksichtigend, eine Art kindlicher Entdeckungsfahrt mit dem und in den Text darstellt. In der Zielvorstellung liegt gleichzeitig auch die Begründung: Durch den Aufbau von Zeichenkompetenz werden persönliche (De-)Kodierungsleistungen und existentielle Verständnishandlungen möglich.

Der wunderdidaktische Ansatz von G. Scholz integriert den Zeichen-Begriff und gelangt zu dem Vorschlag, mithilfe der sprachlichen Propädeutik ein Verständnis von Wundergeschichten anzubahnen, das (Grundschul-)Kinder eine existentielle Nähe spüren lässt. Diese drückt sich im Vertrauensaspekt aus, der ein Wesensmerkmal des Glaubens darstellt. Durch Vertrauen gewinnen die Kinder an Handlungskompetenz in Angstsituationen. Es erhebt sich nun die Fragestellung, wie Kinder allgemein Wundergeschichten verstehen, d.h. konkret: Von welchem Wunderverständnis ist bei Kindern auszugehen?

Kinder wachsen nicht isoliert auf, sondern entwickeln sich in systemischen Kontexten (Familie, Kindergarten, Schule, Verein). Hinzu treten –altersabhängig– eine artifiziellistische Denkweise sowie ein mythisch-wörtliches Verständnis der sie umgebenden Zeichensysteme; symbolische Verständnisleistungen bleiben ihnen lange fremd. So ist bei Grundschulkindern davon auszugehen, dass das Wort "Wunder" zunächst nicht göttlichem Handeln zugeordnet wird, sondern eher profanen Charakter trägt und biblische Wundergeschichten mit fortschreitendem Alter zunehmend an Attraktivität und subjektiver Aktualität verlieren, die ihnen angesichts vieler "Grenzsituationen" in der kindlichen Entwicklung innewohnt. Dieser Zusammenhang von kindlichem Wunderverständnis und potenzieller Hilfe zur Lebensbewältigung, die in unserem Kontext eine Angstbewältigung ist, soll mit Bezug auf die

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Sturmstillungsgeschichte konkretisiert werden, auch um diese Verluste ab- bzw. aufzufangen.

Diverse ausgewählte, exemplarische Unterrichtsvorlagen (Modelle) werden dargestellt und anhand gewonnener Kriterien analysiert, um abschließend unter Berücksichtigung des zuvor Erarbeiteten - methodisch den Weg einer Christologie von unten folgend – einen eigenen Unterrichtsvorschlag zu unterbreiten, der für den Religionsunterricht der Grundschule praktikabel sein sollte. Dieser steht unter dem Blickwinkel eines theologischen Redens mit Kindern im Sinne der Kindertheologie. Auf der Basis einer dialogisch-interaktiven Vorgehensweise, bei der das Kind zum Subjekt des Lernens wird, offenbart sich hier die Konvergenz sowohl zur semiotischen Lektüre, die in den Unterrichtsvorschlag eingebaut ist, als auch zu Wundergeschichten, im Punkt der Ambiguität. Will ich die Wundergeschichte von der Sturmstillung dazu nutzen, dass Kinder (im Grundschulalter) einen Zuwachs an Handlungskompetenz im Umgang mit ihrer Angst erfahren, dann ist es auch dieses Zulassen von Mehrdeutigkeit, das ihnen einen existentiellen Zugang gestattet. Somit sind fruchtbare Voraussetzungen für die Akzeptanz und Integration geschaffen. Ein Erfolg wird letztendlich im Unterricht kaum augenscheinlich sein können. Vielleicht, oder besser hoffentlich, tritt eine Veränderung im Schulalltag insofern ein, dass sich das derzeitige Schüler-Schüler-Verhältnis positiv wandelt, in Richtung friedlicher Koexistenz.

In der aktuellen schulpädagogischen Diskussion ist das Thema "Gewalt und Gewaltbereitschaft" eines der momentan am intensivsten besprochenen. Geschehnisse der Gegenwart machen die Dringlichkeit deutlich. Die jüngsten Ereignisse in Schulen in Erfurt, im niedersächsischen Hildesheim, Hannover und im oberbayerischen Walpertskirchen machen betroffen: Gewaltausübung seitens Jugendlicher gegenüber ihren Mitschülern ließ die Bevölkerung erschüttert und kopfschüttelnd aufhorchen. Mit Sicherheit berührt diese Gewaltbereitschaft thematisch auch die "Angst".

Fragen werden bleiben: Empfanden "nur" die Opfer Angst oder etwa auch die Täter? Was ist mit den Zuschauern (Mitschülern)? Konnten sie nichts bezeugen, oder wollten sich nicht, vielleicht auch aus Angst? Die Misshandelten ängstigten sich sicherlich, insofern, als dass sie aus Angst schwiegen, die Namen ihrer Peiniger und ihr Leid nicht (rechtzeitig) weitergegeben haben, vielleicht um eine Eskalation der Gewalt zu verhindern. Aber die Täter hatten doch auch wohl Angst, sei die Ursache dafür nun im übermäßigen Konsum genrespezifischer Medien zu suchen oder vielleicht doch auch –zumindest teilweise- in den Vorgaben unserer Ellenbogengesellschaft. Die Milieuschädigungen etlicher Gewaltbereiter sind hinlänglich bekannt.³⁵ Was bleibt ist die Erkenntnis, dass solche gravierenden

³⁵ Jedoch sollte das Aggressions- und Gewaltpotenzial von Kindern aus den unterschiedlichsten Milieus nicht geringgeschätzt werden.

Vorkommnisse, die zwar nicht verallgemeinert werden dürfen, aber auch keine Einzelfälle sind, einmal mehr belegen, wie eng Angst und Gewalt beieinander liegen: Angst kann ihrerseits Gewalt erzeugen (dieser Mechanismus funktioniert auf nationaler und internationaler politischer Ebene und schwappt in die Privatsphäre hinein), Gewalt wiederum lässt Angst entstehen, wie die Sprachlosigkeit der Opfer oft dokumentiert. Auch die Einsicht in die Bedeutung der Erziehung zu einem angemessenen Umgang mit der Angst in unserer Gesellschaft sollte weiter wachsen. Ziel ist ein friedlicheres Zusammenleben in Orientierung am christlichen Gebot der Nächstenliebe. Gerade ein christlicher Kontext gebietet die Betrachtung im Horizont dieses Gebotes, das die Feindesliebe mit einschließt. Es zwingt keineswegs freundschaftliche Gefühle auf, "[...] wohl aber mutet es zu, auch den Feind als Menschen wahrzunehmen und anzunehmen, seine Ängste, Sicherheitsbedürfnisse und Lebensinteressen ebenso gelten zu lassen und ernst zunehmen, wie die eigenen."³⁶ Selbstkontrolle und Empathievermögen, beides wird unter den Bedingungen der Angst kritisch betrachtet – der christliche Leitgedanke der Nächstenliebe schafft eine Perspektive, die grundsätzlich der Feindschaft sowie der Gewalt gegenüber steht.

Derartige erzieherische Ansätze in der Grundschule beginnen zu lassen, gegenseitiges Hinschauen und Unterstützen zu protegiere, kann in Anbetracht von inner- und interstaatlicher Gewaltausübung nicht hoch genug ein- und wertgeschätzt werden.

Religionspädagogisch betrachtet findet die Erziehung zu einer friedvolleren Haltung im Miteinander seinen festen Grund in Gottes Menschenfreundlichkeit, bezeugt durch Jesu liebevoller Hinwendung zum Menschen, und in der Seesturmerzählung beispielhaft dokumentiert durch sein wundervolles Rettungshandeln. Immer dann, wenn Menschen anderen Menschen Gewalt zufügen und damit Angst auslösen, wird die Menschenwürde, deren Unantastbarkeit im Grundgesetz der Bundesrepublik verankert ist, verletzt. Diese Würde sehen Christen in Orientierung am neutestamentlichen 'doxa'-Begriff als Geschenk Gottes und Jesu Lebensfreundlichkeit ist eine Art "Garantie-Zeichen" dafür.

II. „Angst“: Psychologische Modelle

Da in dem ausgewählten Kontext das Thema Angst eine zentrale Stellung hat, und die beispielhafte Wundergeschichte von der Sturmstillung das Angst-Problem sozusagen transportiert, ist zuallererst die Wissenschaft zu befragen, die relevante Aussagen zu diesem Phänomen machen kann: Im Folgenden sollen zunächst wesentliche Erkenntnisse der Psychologie aufgeführt werden, denn in dem Bereich der Angstforschung ist auf diesem wissenschaftlichen Gebiet am intensivsten gearbeitet worden.

³⁶ Wilfried Härle: Dogmatik, 1995, S. 521.

Konkret sollen in diesem Teil der Arbeit folgende psychologische Gesichtspunkte dargestellt werden: a) Angst- was ist das (Gegenstandsbeschreibung)?, b) Wie entsteht die Angst (Entstehungstheorien)?, c) Welche Rolle spielt die Angst im menschlichen Leben (Funktionsbeschreibung)?, d) Welche Möglichkeiten des Umgangs mit der Angst bestehen (Bewältigungsmöglichkeiten)? Im Sinne einer interdisziplinären Kooperation von Theologie und Psychologie werden die gewonnenen Erkenntnisse theologisch, religionspsychologisch und –pädagogisch zu einem späteren Zeitpunkt dann ergänzt.

Neben einigen ersten wegbereitenden Veröffentlichungen um 1900 kann man von einer Systematik in der Angstforschung aber erst nach dem 2. Weltkrieg sprechen, sodass man durchaus H. W. Krohnes Paraphrase, die Angstforschung habe eine lange Vergangenheit jedoch eine kurze Geschichte, zustimmen kann.³⁷ Mit dem Namen H.W. Krohne ist zugleich eine Persönlichkeit der psychologischen Angstforschung genannt, dessen Arbeiten und Veröffentlichungen in diesem Teil der Arbeit eine hervorgehobene Rolle spielen, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass seine Kompetenz in Fachkreisen anerkannt ist und er sich um die beschreibende und vergleichende Darstellung der verschiedenen Theorieansätze bemüht hat.³⁸

Aus den Darstellungen in der semantischen Auseinandersetzung geht hervor, dass es sich bei der Angst um ein theoretisches Konstrukt handelt, das nur aus den individuellen Erscheinungsweisen ableitbar und beschreibbar ist, d. h. aus den Symptomen bzw. den Verhaltensweisen einer Person. Das was in der Gemeinsprache zusammenfassend mit 'Angst' bezeichnet wird, kann demzufolge auch wissenschaftlicherseits folgerichtig nur je aus der Perspektive der jeweiligen Wissenschaft beschrieben werden. Das hat auch für die Theologie und die Psychologie Gültigkeit. So ist beispielsweise die Darstellung und Erläuterung der Angst als Emotion ein Anliegen der Emotionspsychologie. Über die Relevanz dieser Erkenntnisse und Ausführungen für unseren Zusammenhang werden wir zu einem späteren Zeitpunkt, vor allem im Kontext mit der psychologischen Exegese von Mk 4,35-41 und den Umgangsmöglichkeiten mit der Angst nachzudenken haben.

Da das Thema Angst in der Psychologie von verschiedenen Seiten angegangen wird und demzufolge keine einheitliche Theorie oder Definition der Angst existiert, soll zunächst ein ausgewähltes Spektrum psychologischer Angstforschung dargestellt werden, um einen Überblick über wesentliche Theorieansätze zu vermitteln. Das Ziel ist also, dem phänomenologischen Leitinteresse folgend, die Darstellung ausgewählter psychologischer Erkenntnisse zur Angst. Dazu werden Ergebnisse aus der Psychoanalyse, der Lerntheorie und der kognitiven Psychologie exemplarisch aufgeführt, nachdem der Angstbegriff in

³⁷ Vgl. H. W. Krohne: Angst und Angstbewältigung, 1996, S. 3.

³⁸ Im Wesentlichen sind das seine beiden Veröffentlichungen aus den Jahren 1976 und 1996.

differenzierender Absicht gegen die Erscheinungsformen Furcht, Stress und Depression abgegrenzt wurde und mit Hilfe entwicklungspsychologischer Erkenntnisse typische Kinderängste und ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung benannt und erklärt worden sind, da es sich in unserem Zusammenhang in erster Linie um Schulkinder im Grundschulalter handelt. Anschließend werden die Erkenntnisse im Sinne eines sich ergänzenden Miteinanders von Theologie und Psychologie auf die Sturmstillungsgeschichte übertragen, indem versucht wird, einzelnen Erzählteilen unterschiedliche Erklärungsansätze zuzuordnen, wobei der kognitionspsychologische Ansatz eine hervorgehobene Stellung innehat.

Die neuere (empirische) Angstforschung in der Psychologie beansprucht für sich – in Abgrenzung etwa gegenüber der eher beschreibenden Philosophie – eine Relevanz für die praktische Lebensgestaltung. Diesem Anspruch gilt der zweite Teil des Kapitels, wenn es um den Umgang mit den Ängsten geht.³⁹

Die darzustellenden Erkenntnisse der Psychologie zum Gegenstand „Angst“, zu ihrer Entstehung und Funktion stellen eine große Hilfe dar, um sich daraus ableitend über den Umgang mit Ängsten Gedanken zu machen, die dann über bloße Vermutungen oder die sogenannte "Trial-and-error-Methode" hinausgehen. Neben den naturgegebenen Umgangs- und Verarbeitungsmöglichkeiten soll vor allem die psychologisch fundierte Bedeutung der Prävention Berücksichtigung finden, denn hier liegen sicherlich auch die Möglichkeiten der thematischen Einbringung in den Religionsunterricht.⁴⁰

In diesem Sinne werden nicht ausschließlich psychologische Ansätze dargestellt, die sich um die alltägliche Bewältigung der Angst bemühen, sondern diese werden zur Förderung des interdisziplinären Dialogs ergänzt durch theologische, religionspädagogische, religionspsychologische sowie pädagogische Aspekte.

Die Entwicklung dieses "Dialoges" zwischen Theologie und Psychologie soll abschließend im vierten Teil dieser Arbeit skizziert werden, um die Schwierigkeiten und den Stand der Gemeinsamkeiten offen zu legen, damit die Bedeutung und der Wert des angestrebten Zusammenwirkens realistisch eingeschätzt werden kann.

³⁹ Was zugleich auch dem Anliegen der Einbringung dieser Thematik in den schulischen Religionsunterricht entspricht.

1. Gegenstandsbeschreibung

Einleitend soll eine erste Gegenstandsbestimmung von dem theoretischen Konstrukt 'Angst', wie es die psychologische Forschung derzeit betrachtet, gegeben werden, um darauf aufbauend ausgewählte Entstehungstheorien darzustellen. Neben psychoanalytischen, lerntheoretischen und kognitionspsychologischen Sichtweisen soll dabei auch die Emotionspsychologie Berücksichtigung finden, da es sich bei der Angst um eine der bekanntesten menschlichen Emotionen handelt. Schon an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der emotionspsychologische Ansatz in der Diskussion um präventive Maßnahmen, zu denen das hier vorliegende Werk der Zielrichtung entsprechend hinzuzurechnen ist, uns abermals begegnen wird.

Trotz des weitgehenden Verzichts auf eine differenzierende Darstellungsweise der Angst werden im Folgenden die für Kinder wesentlichen Unterscheidungsvarianten aufgeführt. Dies geschieht hier einerseits um einen Überblick über den wissenschaftlichen Stand der Angstforschung vervollständigend zu skizzieren, was ein Plus an Transparenz in die jeweils beschriebenen Dimensionen der Kinderangst beinhaltet, und andererseits aber auch um die Uneinheitlichkeit der Forschungsansätze darzustellen, was wiederum den gewählten Weg der reduzierten Differenzierung rechtfertigen und stützen kann.

Es gibt mehrere unterschiedliche Möglichkeiten, den Angstbegriff aufzuschlüsseln. Das betrifft zum einen die Begrifflichkeit selber, zum anderen aber auch die unterschiedlichen Formen bzw. Erscheinungsweisen der Angst. Von dieser Vielzahl sollen diejenigen hier nähere Erwähnung finden, die im Kontext dieser Arbeit von Relevanz sind, ohne dabei jedoch den Anspruch erheben zu wollen, den Aspekt der Differenzierung vollgültig dargestellt zu haben. Unter emotionspsychologischen Gesichtspunkten wird vor allem die Frage nach der Angst als emotionale Belastung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, deshalb sollen im Vorfeld allgemeinere Aussagen emotionale Belastungen und die Bestimmungsmerkmale von Emotionen erläuternd beschreiben.

Im Alltagsleben treten emotionale Belastungen häufig auf und sind verschiedenartig: Kleine Ärgernisse zählen ebenso dazu wie große Sorgen und wirklich schlimme Ereignisse wie Tod oder gar Katastrophen, verbunden mit Stress über Angst bis hin zur Depression. Es ist sinnvoll, an dieser Stelle einige Bestimmungsmerkmale von Emotionen vorzustellen, damit die folgende Ein- und Zuordnung transparenter wird.

⁴⁰ Ein therapeutischer Ansatz ist im Religionsunterricht – vor allem in der Grundschule – kaum umsetzbar und infolgedessen wird hier dieser Weg mit äußerster Zurückhaltung eingebracht.

Emotionen gelten als Bestandteil der menschlichen Persönlichkeit. Man kann folgende psychische Vermögensebenen unterscheiden: Denken, Wollen, Fühlen; diese werden in der neueren Psychologie mit Kognition, Motiv und Emotion bezeichnet.⁴¹ Sie gestalten das seelische Erleben, indem sie einander wechselwirksam ergänzen und das alltägliche Handeln komplementär (mit-)bestimmen. Bei bestimmten Konstellationen kann einer dieser Aspekte im Vordergrund stehen. Die exakte Unterscheidung von Emotion und den beiden anderen psychischen Erlebensebenen ist grundsätzlich möglich, jedoch wird die dabei auftretende Schwierigkeit schon daraus ersichtlich, dass die Differenzierung von Motiv und Emotion mitunter fließend ist, wie am Beispiel der Angst in Einzelfällen deutlich wird. Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass Emotionen elementarer sind als Motive. Die Festlegung von typischen Bestimmungsmerkmalen, die sich auf Emotionen⁴² beschränken, kann als Versuch gewertet werden, die Differenzierung transparenter zu machen.⁴³ Grundsätzlich soll dabei das subjektive Erleben im Zentrum stehen. Die folgenden zehn Merkmale können in ihrem Zusammenspiel als charakteristisch für eine Emotion angenommen werden: 1. Die personenbezogene leib-seelische Zuständigkeit, 2. die Selbstbetroffenheit/Ich-Bezug (bei Angstgefühlen sehr stark ausgeprägt), 3. die Unwillkürlichkeit, 4. der Widerfahrnsaspekt, 5. die ganzheitliche Erregung, 6. die Einzigartigkeit, d. h. Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit, 7. die Identitätsstiftung⁴⁴, 8. die funktionale Selbstzweckbestimmung, 9. die non-verbale Kommunikation, 10. die interpersonelle Verwobenheit.⁴⁵ In der Annahme, dass diese emotionspsychologische Charakterisierung von Gefühlen zutreffend ist⁴⁶, kann die menschliche Angst - in Ergänzung zur kognitiven Betrachtungsebene - darum als ein emotionales Phänomen angesehen werden, denn das Angsterleben, das trotz der "Kulturabhängigkeit"⁴⁷ stets individuell zu betrachten ist, trägt alle zehn genannten Aspekte von Emotionen in sich. In diesem Zusammenhang sollte ergänzend auf die Konstrukthaftigkeit des Angstbegriffs hingewiesen werden, denn die Angst ist aus der individuellen Perspektive zu sehen, sie ist nur ableitbar,

⁴¹ Wie wir später noch erfahren werden, können alle drei Vermögensebenen als Mitgestalter des individuellen Angsterlebens betrachtet werden. Die einzelnen Theorien zur Angst gewichten jede dieser genannten Ebenen unterschiedlich.

⁴² Erläuternd soll ergänzt werden, dass die Merkmale a) nicht ausschließlich auf Emotionen zutreffen und b) nur als Konstellation Emotionen charakterisieren, vgl. Dieter Ulich: Das Gefühl, 1989, S. 33.

⁴³ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 17-21.

⁴⁴ Dem Bewusstsein wird Kontinuität gegeben, indem Gefühle organisatorische Filteraufgaben übernehmen; Wahrnehmungsprozesse z. B. werden durch Emotionen mitbestimmt. Auf die Angst bezogen bedeutet das beispielsweise grundlegend unterschiedliche Wahrnehmungsprozesse von ängstlichen und nichtängstlichen Personen.

⁴⁵ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 31-40.

⁴⁶ Es sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass die o. g. Bestimmungsmerkmale hypothetische Annäherungen sind.

⁴⁷ D. Ulich, a.a.O., S. 156.

d. h. aus den individuellen Verhaltensweisen und physischen Symptomen, die in der Regel die o. g. Bestimmungsmerkmale aufweisen, beschreibbar.

Die gemeinsamen Kennzeichen der emotionalen Belastungen sind der subjektive Erleidenszustand, die Befindlichkeits- und Stimmungsbeeinträchtigung sowie eingeschränkte Möglichkeiten des Erlebens, der Verarbeitung und des Handelns. "Entscheidend für die Feststellung von emotionaler Belastung ist immer die Perspektive der betreffenden Person selbst."⁴⁸ Damit ist die individuelle Komponente angesprochen, d. h. ein Erlebnis kann bei einer Person Ärger auslösen, dasselbe Geschehnis bei einer anderen jedoch schon Angst. Das korrespondiert weitgehend mit der o. g. Charakterisierung von Emotionen. Hinzu kommen gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen. Von den möglichen Veränderungen im Erleben und Handeln hat für Grundschulkinder die Einbuße an Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Handlungskompetenz die gravierendsten Folgen für die Weiterentwicklung.⁴⁹ Im Unterschied dazu existieren daneben ganz alltägliche emotionale Belastungen, die auf die Dauer folgenlos bleiben – die Übergänge sind jedoch fließend.⁵⁰ Die Symptome solcher Beeinträchtigungen unterscheiden sich auf den Ebenen des Verhaltens und Erlebens, des Ausdrucks und der Physiologie. So kann z. B. ein äußerst intensives Angsterlebnis von äußerlich ruhigem Verhalten begleitet sein. Ängstlichkeit ist im Gegensatz zum Schreck lang anhaltend, während hinsichtlich des Schweregrades die subjektive Einschätzung entscheidend ist.⁵¹ Die Angst hat prinzipiell Rückzugstendenzen zur Folge. In Bezug auf die Ursachen emotionaler Belastungen, zu denen auch die Angst gehört, sind grundsätzlich drei Arten zu unterscheiden: 1. Prädisponierende Bedingungen (kritische Ereignisse in der Lebensgeschichte), 2. aktuell auslösende Bedingungen (plötzliche Veränderungen in der momentanen Lebenslage), 3. aufrechterhaltende Bedingungen (psychische Belastung und abnehmende Bewältigungsfähigkeit steigern sich gegenseitig).⁵²

In der psychologischen Fachliteratur ist in den Ansätzen vieler Autoren zur Darstellung einer emotionalen Belastung eine Unterscheidung zwischen Angst, Furcht, Stress und Depression vorzufinden.⁵³ Solch eine Differenzierung ist für die wissenschaftliche Angstforschung von

⁴⁸ D. Ulich, a.a.O., S. 187.

⁴⁹ Was auch das Fortkommen in Abhängigkeit von aktuellen schulischen Leistungen betrifft.

⁵⁰ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 186-188.

⁵¹ Der Schweregrad dient auch als Kriterium zur inhaltlichen Unterscheidung für emotionale Belastungen. Das zur Ausdifferenzierung dienende Kontroll-Konzept enthält neben den häufig erfassten kognitiven Gesichtspunkten auch emotionale, dergestalt dass z. B. Hilf- und Hoffnungslosigkeit das Erleben und Handeln mitbeeinflussen. Demzufolge weisen die folgenden Belastungsformen einen aufsteigenden Schweregrad auf: Stress/Krise – Angst – Neurose/Depressivität, vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 195-196.

⁵² Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 189-192.

⁵³ Die in der Fachliteratur zudem beschriebenen Phänomene der Phobie und Panik werden an dieser Stelle nicht explizit genannt, da es sich hierbei um besondere Angstreaktionen bzw. -zustände handelt, die für den dargestellten Zusammenhang keine größere Relevanz besitzen.

Belang. Im Allgemeinverständnis wird diese Unterscheidung jedoch nicht vorgenommen (vgl. S. 10). Eine begriffliche Differenzierung zwischen Angst und Furcht ist schon deshalb wenig hilfreich, da die Übergänge von Furcht- in Angstreaktionen und umgekehrt kaum abgrenzbar sind und Angst als "integrierter Bestandteil der Alltagssprache"⁵⁴ gilt. Hierin, sowie in der einleitend aufgeführten Darlegung, liegt die Begründung für einen weitgehenden Verzicht auf eine differenzierende Ausdrucksweise zur Angst in dieser Arbeit.

Angst soll demnach dann entstehen, wenn eine Situation als bedrohlich bewertet wird, eine adäquate Reaktion aus verschiedenen Gründen wie z. B. Stimulusunsicherheit oder Reaktionsblockierung nicht möglich ist (kognitiver Ansatz). Es kommt zur Suche nach bedrohungsrelevanten Aspekten. Bei der Angst soll es sich um eine zeitlich gesehen länger erstreckte Reaktion auf längerfristige Bedingungen handeln. Auch existiert die Interpretation der Unbestimmtheit und Objektlosigkeit von Angst. Neben einer kognitiven Sichtweise darf die emotionale Seite der Angst auf gar keinen Fall vergessen werden, die Angst als emotionale Belastung.

Hinsichtlich einer Differenzierung zwischen Angst und Furcht vertritt die Mehrzahl der Angstforscher die Linie, nach funktionalen Gesichtspunkten zu unterscheiden, genauer gesagt nach der individuellen Interpretation situativer Bedingungen. Überdies wird in der psychologischen Forschung die Auffassung vertreten, dass die Angst eher zukunftsorientiert ist, im Gegensatz zur gegenwartsorientierten Alarmreaktion der Furcht.⁵⁵

Die emotionale Belastung durch Angst definiert sich durch die Komponenten Ungewissheit, Bedrohung und Hilflosigkeit, wobei Hilf- und Hoffnungslosigkeit alle Angstformen begleitet, denn die subjektive Bedrohung der Integrität schränkt die Zukunftsperspektive ein und sowohl Aktivität als auch Erstarren können im Gefolge auftreten. Die gedankliche Vorwegnahme von anscheinend nicht lösbaren, subjektiv bedeutsamen Schwierigkeiten prägt das Angstverhalten. Das oft übersteigerte Unglücklichsein führt zu einer Perspektivlosigkeit und aktuellen Inkompetenz.⁵⁶ *"Angst ist die gedankliche Vorwegnahme der Nicht-Bewältigung einer Anforderung."*⁵⁷ Aus dieser partikulären-emotionspsychologischen Definition von Angst wird deutlich, dass diese stets ichbezogen und zukunftsorientiert ist. Die Erwartung einer negativen persönlichen Entwicklung, getragen

⁵⁴ T. Vogt, a.a.O., S. 17.

⁵⁵ Vgl. C. Essau, 2003, S. 17-18.

⁵⁶ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 196-198. Lediglich bei der Depression werden außerdem emotionale Gesichtspunkte eine herausgehobene Rolle spielen. Furcht ist mit der genannten Differenzierung von objektbedingt/objektlos mit der Angst gleichzusetzen und der Stress-Begriff wird im Zusammenhang mit der Entstehungstheorie von Lazarus noch eingehend beschrieben werden.

Im Falle der kindlichen Todesangst wird das subjektive Bedrohungsgefühl in Bezug auf die eigene Integrität besonders deutlich.

⁵⁷ D. Ulich, a.a.O., S. 207, Kursivdruck im Original. Jeder (Grund-)Schüler, jeder (Jung-)Lehrer und jeder der Jünger, die sich in der Sturmstillungsgeschichte auf dem Boot befanden, hat diese Situation bereits durchlebt!

von Hilflosigkeit, Selbstzweifeln, Ohnmacht etc. prägen diese Form der emotionalen Belastung. Antizipiert werden aber auch Schmerz, Leid und Trauer.

Angst und Angstbewältigung bilden – wie später noch deutlich wird – eine Einheit, denn die Bewältigung bestimmt Intensität und Qualität der Angstemotion, die, im Unterschied zur Furcht, alle drei o.g. Komponenten beinhaltet.⁵⁸ Die Antizipation einer (seelischen) Belastung führt zu einer Verschlechterung des Wohlbefindens bzw. einer Kompetenzüberschreitung – aus dieser Angst-Erfahrung entsteht die Angstbereitschaft, die von der individuellen Kontrollmöglichkeit abhängig ist.⁵⁹ Wichtig ist lediglich die Tatsache, dass damit sowohl objektive wie auch subjektive Elemente gemeint sind, dass sowohl kognitive wie auch emotionale Aspekte mitschwingen. Da sich das Angsterleben stets auf Zukünftiges bezieht, entsteht durch die begleitenden Antizipationen ein Gefühl der Hilflosigkeit. "Noch ein wichtiges Moment im Angsterleben hebt der Kontrollbegriff hervor, nämlich den Sachverhalt, daß Angst sich immer auf ein 'Etwas' bezieht, das sich momentan oder langfristig einer Erklärung, Vorhersage und Beeinflussung entzieht."⁶⁰ Bei der Herausbildung individueller Kontrollmöglichkeiten sind mehrere Komponenten von Bedeutung: a) Der elterliche Erziehungsstil, b) gegebene Lebensbedingungen, c) Lebensalter, d) historische Epoche/Phase, e) technisch-wissenschaftlicher Stand, f) Bildungsgrad, g) sozio-ökonomischer Status, h) persönliche Ansprache. Allgemein kann festgehalten werden, dass Angst vom Kontrollbewusstsein abhängig ist, aber eine Hoffnungsperspektive noch existiert.⁶¹

Furcht tritt dann auf, wenn eine Gefahr eindeutig bestimmbar und die Reaktion darauf möglich ist (z. B. Flucht- oder Vermeidensmotiv). Furcht ist objektbedingt. Sie ist eine kurze emotionale Reaktion auf zeitlich kurze Stimuli: "*Furcht* ist eine unmittelbare Alarmreaktion auf eine gegenwärtige Gefahr oder eine lebensbedrohliche Situation."⁶² Einige Forscher unterscheiden Angst und Furcht anhand der individuellen Bedeutung für persönliche Ziele und Bedürfnisse, wobei sich die Furcht durch hohe Werte für beides von der Angst unterscheiden soll.⁶³

⁵⁸ Der wichtigste Unterschied zur normalen Angst liegt bei der neurotischen Angst vmtl. in ihrem Schweregrad und in der Langfristigkeit, vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 209-210.

⁵⁹ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 206-212.

⁶⁰ D. Ulich, a.a.O., S. 215. Hierin liegt die Begründung, dass im Moment der Angst-Äußerung des Kindes weniger Erklärungen, sondern die einfühlsame Zuwendung hilfreich wirksam ist.

⁶¹ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 212-218. Über den elterlichen Erziehungsstil wird im dritten Teil dieses Kapitels im Kontext mit den entwicklungspsychologischen Aussagen noch Genauerer in einem Exkurs gesagt werden.

⁶² C. Essau, a.a.O., S. 17, Kursivdruck im Original.

⁶³ Die genannten Formen der Differenzierung, die darauf hinauslaufen, die Begriffe "Angst" und "Furcht" voneinander zu trennen, fußen letztendlich auf S. Kierkegaard der diese Unterscheidung fixiert hat und in seinem Werk "Der Begriff Angst" den Angstbegriff zwischen subjektiv und objektiv dergestalt ausdifferenziert, (...) dass subjektive Angst jetzt die in der Unschuld des Einzelnen seiende Angst bezeichnet [...] Unter objektiver Angst verstehen wir dagegen den Reflex der Sündigkeit jener Generation in der ganzen Welt.", S. Kierkegaard,

Stress wird als Begrifflichkeit seit ca. 60 Jahren in die Angstforschung eingebracht und hat die Bedeutung des körperlichen Zustandes unter Belastung (Komponenten: Anspannung, Widerstand, körperliche Schädigung). Für die Auslösung von Stress und den damit zusammenhängenden Emotionen werden in der Forschung sowohl personspezifische Merkmale als auch begleitende Umweltsituationen genannt. R. S. Lazarus, der Angst als psychologischen Stress bezeichnet, beschreibt Stress im relationalen Sinn (Person – Umwelt – Beziehung). In Abhängigkeit von der individuell zugewiesenen Relevanz für das persönliche Wohlbefinden wird eine Situation als stressauslösend bewertet. Je mehr es zur Überforderung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten kommt, desto intensiver wird die emotionale Reaktion.⁶⁴ Lazarus bezeichnet diese Person – Umwelt – Beziehung mit Transaktion, die zentralen Prozesse der kognitiven Bewertung und Stressbewältigung beinhaltend. Neben etlichen anderen Theorien zur Stressentstehung existiert u. a. der Ansatz von Stress als ein Sonderfall emotionaler Reaktionen, die sich z. B. über einen längeren Zeitraum als bei Angst, Ärger und Freude erstrecken.⁶⁵

Angst und **Depression** sind ähnlich, aber nicht identisch.⁶⁶ Bei der Depression ist die Zukunftsperspektive gänzlich gestört, Hilflosigkeit droht zur Resignation zu werden. Die Kennzeichen von Depressionen sind vielfältig und auf den Ebenen der Emotion, des Verhaltens, der Kognitionen und der Physis zu beobachten. Das negative Selbstbild geht beispielsweise einher mit einem allgemeinen Pessimismus und sogar Suizidgedanken. Die Passivität depressiver Menschen ist kausal verbunden mit der Verminderung an

1992, S. 67. O. Pfister und F. Riemann weisen auf eine gewisse Schwammigkeit dieser begrifflichen Differenzierung insbesondere mit Blick auf religiöse Phänomene hin. So müsse der Begriff "Gottesfurcht" aus wissenschaftlicher Sicht betrachtet richtiger "Gottesangst" lauten, vgl. O. Pfister: Das Christentum und die Angst, 1944/1977, S. 30-32 und F. Riemann: Grundformen der Angst, 1982, S. 19. Wie bereits erwähnt ist grundsätzlich, im Sinne der Allgemeinverständlichkeit, W. Pannenberg zuzustimmen, dass sich in der Realität (Alltagsleben) Angst und Furcht nur schwerlich voneinander trennen lassen, vgl. W. Pannenberg, 1983, S. 93.

Zwei gewichtige Gründe sprechen darüber hinaus gegen die Ersetzung des Begriffes "Gottesfurcht" durch "Gottesangst": 1. Für Gott ist Angst ein Nicht-Sein-Sollendes, also wäre der Begriff der Gottesangst quasi ein Widerspruch in sich; 2. Die sich an S. Kierkegaard anschließende religiöse Tradition findet auch in der Begrifflichkeit ihren Niederschlag; so ist das "Fürchtet euch nicht" bezeichnender als ein "Habt keine Angst", weil das Ergriffensein vor der göttlichen Erscheinung zentral ist.

Die auf S. Kierkegaard zurückgehende Unterscheidung von Angst und Furcht in der religiösen Tradition, die sich auf ein Objekt bezieht, ist jedoch nicht hinreichend, denn sie vernachlässigt die subjektive Komponente. Die Wirkung auf das Individuum scheint entscheidend zu sein, wie am Beispiel der Gottesfurcht deutlich erkennbar ist, vgl. K. Gallig, RGG, S. 385.

⁶⁴ Es besteht jedoch keine Beschränkung auf das Einzelindividuum: "Der Begriff (Stress, W. B.) ist vielmehr von Lazarus so allgemein gehalten, dass auch soziale Systeme oder Gewebesysteme unter Stress stehen können.", R. Schwarzer, Stress-, Angst- und Handlungsregulation, 42000, S. 11. Damit ist ein Ansatzpunkt für die Systemische Theorie, die noch näher zu beschreiben ist, gegeben.

⁶⁵ Vgl. H. W. Krohne, 1996, S. 8 – 11.

⁶⁶ Laut einer Pressemitteilung in der Meppener Tagespost, der Lokalausgabe der Neuen Osnabrücker Zeitung, wird die Anzahl seelisch kranker Kinder und Jugendlicher in Deutschland auf rund eine Million geschätzt. Die Anzahl ängstlicher und depressiver Kinder nehme beständig zu, äußerte Christa Schaff, die Vorsitzende des Berufsverbandes der Ärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie anlässlich der Jahrestagung des Verbandes, vgl. Meppener Tagespost, 57. Jg., Nr. 268, 2002, S. 12.

Handlungszielen und –plänen. Aufgrund des Bündels an psychischen Auffälligkeiten wird die Depression in der Psychologie als eine psychische Störung oder Neurose bezeichnet. Der Unterschied zur alltäglichen depressiven Verstimmung liegt vor allem im Schweregrad und in der Dauer. Bei den Theorien zur Depression unterscheiden wir – in Übereinstimmung mit den Theorien zur Angst – psychoanalytische, verhaltenstheoretische und kognitive Ansätze, wobei die kognitiven Erklärungsformen wie bei der Angst gegenwärtig den größten Einfluss besitzen (Betonung der aktiven und bewussten Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt). Die Entstehung depressiver Störungen im Zusammenhang mit Umweltsituationen kann so beschrieben werden: "Die (häufige, intensive) Erfahrungen von Nicht-Kontrollierbarkeit wird zum Bewußtsein der Hilflosigkeit verallgemeinert."⁶⁷ Je subjektiv bedeutsamer die Ursachenerklärung ausfällt, desto eher besteht die Tendenz zur Depression. Eine (extreme) Form der Bewältigung von Depressionen ist der Suizid. In diesem Fall will das Individuum ein letztes Mal die Kontrolle über eine Situation übernehmen, eine gelingende Kontrolle!⁶⁸

Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale wird grundsätzlich zwischen **state** (aktuelles Angstgefühl) und **trait** (Ängstlichkeit) unterschieden: "Die aktuelle Angstemotion (state) ist ein [...] affektiver Zustand des Organismus, der durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und verstärkte Besorgnis gekennzeichnet ist. Das Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit (trait) bezeichnet die [...] Tendenz, Situationen als bedrohlich wahrzunehmen und hierauf mit einem erhöhten Angstzustand zu reagieren."⁶⁹ Je ängstlicher eine Person ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein aktuelles Angstempfinden auftritt, bzw. umso ausgeprägter ist dieses, d. h. während die Zustandsangst äußerst intensiv erlebt wird, ist für den Wesenszug eine eher geringe Intensität mit unbestimmter Dauer kennzeichnend.⁷⁰

Anhand kulturvergleichender Analysen unterscheidet R. Schwarzer drei allgemeingültige Formen von Angst: 1. **Die Existenzangst**, bei der eine Bedrohung der körperlichen

⁶⁷ D. Ulich, a.a.O., S. 224.

⁶⁸ Ders., a.a.O., S. 220 – 230.

⁶⁹ Ebd., S. 8, im Original hervorgehoben. Dem Zwei-Faktorenmodell von Spielberger entsprechend trennt auch B. Schellhas die Angst in state und trait. Er kommt bei seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass je ausgeprägter die Ängstlichkeit ist, desto mehr sich die Neigung verstärkt, auf solche Situationen schneller und intensiver mit Angstzuständen zu reagieren, die als selbstwertbedrohlich erlebt werden. Er konstatiert desweiteren eine Bindung des state an bedrohliche Situationen, während trait eher als zeit- und situationsübergreifend stabil anzusehen ist. Diese Stabilität der Ängstlichkeit ist nach seinen Studien sogar im entwicklungspsychologisch bedeutsamen Veränderungsphasen, wie dem Übergang von der Kindheit zum Jugendalter, vorhanden, vgl. B. Schellhas: Zur Stabilität und Ängstlichkeit, 1995, S. 157 – 159.

Unversehrtheit erlebt wird (z. B. Todesangst, Verletzungsangst, Angst vor dem Unheimlichen), 2. **Die soziale Angst**, bei der eine Bedrohung des Selbstwertkonzepts erlebt wird (z. B. Scham, Verlegenheit, Schüchternheit, Publikumsangst), 3. **Die Leistungsangst**, bei der ein Misserfolg angesichts von Leistungsanforderungen befürchtet wird (z. B. Schulangst, Sexualangst). Die Leistungsangst tritt im konkreten Fall oft gemeinsam mit der sozialen Angst auf; beide Formen basieren kausal auf einer Selbstwertbedrohung.⁷¹ Der Familientherapeut und Medienpädagoge J.-U. Rogge hebt die Bedeutung der Aspekte Bedrohung und Selbstwertgefühl gerade in Bezug auf Kinderängste deutlich hervor und vertritt die Ansicht, dass die sozialen Ängste im wesentlichen erziehungsbedingt seien. Diese Erziehungsbedingtheit sehr vieler, in erster Linie sozialer Ängste, ist seit langer Zeit bekannt. Naheliegend ist die Annahme, dass etliche Ängste (von den Eltern bzw. Erziehern)“erlernt“ sind: “Der Wesenszug der Angst ist ein erworbenes Verhaltensmuster, das beispielsweise aus dem elterlichen Umgang mit Angst abgeschaut wurde.“⁷² Kinder “lernen” demnach gewisse, immer mehr werdende Ängste von ihren Eltern, die ihr Kind vor Gefahren bewahren wollen bzw. im Sinne einer aufklärerischen Erziehung das Angstverhalten zum häuslichen Thema machen. Kindliche Angst ist demzufolge oft ein Ausdruck elterlicher Angst. Eine diffuse Mehrdeutigkeit, die unsicher macht und dauerhaft sein kann, kennzeichnet die Angst. Das begleitende Ohnmachtsgefühl beinhaltet Schwäche und Hilflosigkeit.⁷³ Die Angst gehört aber zum Bestandteil der normalen Entwicklung. Sie verändert sich mit der kognitiven Reife. Enge Bezugspersonen des Kindes können diese Entwicklung jedoch behindern, sodass die Angst sich verfestigt und fortbesteht, obwohl das Kind längst in der Lage ist, die Situation selbstständig zu bewältigen.⁷⁴

Bei F. Riemanns Darstellung der menschlichen Angst handelt es sich um einen in psychologischen Fachkreisen weniger beachteten, in der theologischen Auseinandersetzung um die Angst jedoch gerne verwendeten Ansatz, auf den stets Rückbezug genommen wird,

⁷⁰ Vgl. W. Schwendemann u.a., 2002, S. 13.

⁷¹ Vgl. R. Schwarzer, 2000, S. 101 – 105. In Bezug auf die Schulangst kommt Schwarzer zu folgender Beurteilung: “Schulangst ist nicht nur Leistungsangst, sondern zugleich soziale Angst” (ebd., S. 103) – somit mit einer wünschenswerten erzieherischen Atmosphäre unvereinbar.

Nach dieser Dreiteilung handelt es sich bei der Angst der Jünger in der Sturmstillungsgeschichte wohl um eine Mischform aus der dominierenden Existenzangst in Form von Todesangst auf der einen und Leistungsangst auf der anderen Seite, da sie die hereinbrechende Bedrohung (Flutwellen aufgrund des mächtigen Sturms) auch als eine Bestrafung Gottes für ihren nicht (ausreichend) erbrachten Glaubensbeweis interpretieren konnten. Für die christliche Glaubensgemeinde in der markinischen Erzählsituation war sicherlich in ihrer Verfolgung die Existenzangst vordergründig, in die hinein Mk mit seiner Wundergeschichte eine Hoffnungs- und Erbauungsperspektive sprechen wollte. Begleitend schwebten für einige Christen vermutlich auch soziale Ängste mit, denn die ständigen Anfechtungen von außen führten zur Bedrohung des Selbstwertgefühls.

⁷² W. Schwendemann u.a., 2002, S. 14.

⁷³ Vgl. J.-U. Rogge, 1997, S. 21 – 22.

⁷⁴ Vgl. C. Essau, a.a.O., S. 23.

wenn es darum geht, das eigene theologische Gedankengut im Kontext menschlicher Angst tiefenpsychologisch abzusichern, zu stützen oder zu differenzieren.

F. Riemann legte 1982 eine tiefenpsychologische Studie vor, in der er sich mit der Angst auseinandersetzt. Darin äußert er die Überzeugung, dass vier menschliche Grundformen der Angst existieren: 1. Angst vor Selbsthingabe (Ich-Verlust, Abhängigkeit), 2. Angst vor Selbstwerdung (Ungeborgenheit, Isolierung), 3. Angst vor Wandlung (Vergänglichkeit, Unsicherheit), 4. Angst vor Notwendigkeit (Endgültigkeit, Unfreiheit). Er zieht Parallelen zu den folgenden Grundimpulsen im menschlichen Leben: 1. Wunsch nach Individualität, 2. Wunsch nach Sozietät, 3. Wunsch nach Dauer und Beständigkeit, 4. Wunsch nach Veränderung. Die Wünsche nach Individualität und Sozietät sowie diejenigen nach Beständigkeit und Veränderung wirken jeweils antinomisch konträr. Kommt es nun zur Überbetonung eines der vier Impulse, so zieht dieses nach F. Riemann die Überbetonung der jeweilig zugehörigen Angst hervor. Dabei stellt er das entwicklungsbedingte Angsterleben dem individuellen zur Seite, wobei die Angst-Intensität von den Faktoren Anlage und Umweltbedingungen abhängen soll.⁷⁵ Hinsichtlich krankhafter Formen von Angst kommt F. Riemann zu folgender Beurteilung: "Der weitgehend gesunde Mensch [...] wird im allgemeinen mit den Ängsten umgehen und sie vielleicht auch überwinden können. Der in seiner Entwicklung gestörte erlebt Ängste sowohl intensiver als auch häufiger, und eine der Grundformen der Angst wird bei ihm das Übergewicht haben."⁷⁶

"Unter sozialer Angst verstehen wir die Besorgnis und Aufgeregtheit angesichts von sozialen Situationen, die als selbstwertbedrohlich erlebt werden."⁷⁷

Die Angst vor der Angst ist ein wesentliches Merkmal der sozialen Phobie. Diese ist eine an die Gegenwart anderer Menschen (soziale Situationen) gebundene Angst. Die soziale Phobie ist innerhalb der Gruppe der Phobien die zweit- bzw. dritthäufigste Angststörung. Sie geht mit sichtbaren körperlichen Begleiterscheinungen einher: Erröten, Sprechhemmungen, verschwitzte Handflächen, verkrampfte Körperhaltung, Zittern, Flecken am Hals und Gesicht. Die körperlichen Symptome stellen für den Sozialphobiker das eigentliche Problem dar. Aus Angst, nicht gemocht zu werden und davor, dass man ihm seine Angst ansieht, reagiert der Phobiker, wodurch seine Leistung beeinträchtigt wird. Der Sozialphobiker beschwört somit die Situation herauf, vor der er sich fürchtet – ein Teufelskreis! Sehr wahrscheinlich ist die Annahme, dass Sozialangst/Sozialphobie fast immer bei Menschen mit einer

⁷⁵ Vgl. F. Riemann, 1982, S. 15 – 19 und 20 – 34. Beispielsweise ließe sich die in der Sturmstillungsgeschichte dominierende Todesangst der dritten Grundform zuordnen; sie wird vom dritten Grundimpuls des Lebens begleitet. Dieser Impuls ist nach Riemanns Auffassung auch die Quelle religiöser Gefühle, aus der der Wunsch nach einem ewigen Gott entspringt, vgl. ebd. S. 205 – 217.

⁷⁶ Ebd., S. 16.

selbstunsicheren Persönlichkeit auftritt. Ursächlich könnten Konditionierungsvorgänge (traumatische Ereignisse, Bestrafungsprozeduren, gesellschaftliche Normen) oder gewisse soziale Defizite sein. Auch der Erziehungsstil, von dem später noch deutlicher die Rede sein wird, könnte kausal mit der Sozialangst in Verbindung stehen.

Unterteilen lässt sich die Sozialangst in folgende vier Bereiche: a) Fehlschlagangst, b) Kontaktangst, c) Angst beim Äußern und Zulassen eigener Bedürfnisse, d) Angst, Forderungen und Bitten abzuschlagen.

Übermäßiger Alkohol- und Medikamentenkonsum sowie damit oft zusammenhängender sozialer Abstieg und Isolation sind die Folgen.⁷⁸

Wir haben gesehen, dass mehrere Varianten existieren, den Angstbegriff zu differenzieren. Jede ist für sich aus ihrer Interpretationsperspektive heraus als stimmig anzusehen, ob nun der Begriff Angst selber zusätzlich in Furcht und Stress unterschieden wird, oder der aktuelle Angstzustand von der Verhaltensdisposition Ängstlichkeit abgehoben wird, Einzelkomponenten wie Bedrohung und Selbstwertkonzept besondere Betonung finden oder die Angst in verschiedenen Formen dargestellt wird. Im Vorgriff auf die noch darzustellenden Theorien zur Angst können die Differenzierungen als plausibel bezeichnet werden, die sich auf die kognitiven Elemente beziehen. Das Allgemeinverständnis berücksichtigend kann R.Schwarzers Unterscheidung der drei Formen Existenzangst, soziale Angst und Leistungsangst als treffend bezeichnet werden, weil hier sehr realitätsnah differenziert wird.

Zu konstatieren ist die Parallelität von zentralen Aspekten des Angsterlebens von Kindern, insbesondere der im Grundschulalter, und denen in etlichen biblischen Wundergeschichten. Zu nennen sind hier in erster Linie Trennungs-/Todesängste, die Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit und des Selbstwertkonzepts. In Untersuchungen und Befragungen zu Ängsten von Kindern⁷⁹ im Alter bis ca. vierzehn Jahren wird deutlich, dass diese Aspekte eine Zentralstellung besitzen. Über 80% der Ängste von Kindern sind dem Bereich der Existenzängste zuzuordnen, zu dem auch die Todesangst gehört. Bei den restlichen 20% handelt es sich um soziale Ängste bzw. Leistungsängste. Soweit diese entwicklungsbedingt sind, werden sie zu einem späteren Zeitpunkt näher dargestellt.⁸⁰ Die Schulangst als eine Form der Leistungsangst, die in erster Linie in sozialen Handlungsfeldern auftritt, wird an

⁷⁷ R. Schwarzer, a.a.O., S. 118.

⁷⁸ Vgl. C. Irmer: Angst – Fokussierte Angst – Soziale Phobien, 1999, S. 4-8; vgl. R. Schwarzer, a.a.O., S. 125 und 134 – 157.

⁷⁹ Stellvertretend seien folgende Quellen genannt: M. Sahr, 1990, S. 344; H. Zulliger, 1981, S. 81; J.-U. Rogge, 1995, S. 88; U. Itze u.a. (Hrsg.), 2002, S. 9-15 u. S. 183-195; R+V-Infocenter, 2001.

⁸⁰ In Ergänzung zu den beschriebenen Ängsten sollen hier noch die Ängste im Zusammenhang mit kindlichen Grenzerfahrungen genannt werden. Diese sind ebenfalls als typisch entwicklungsbedingt zu bewerten.

anderer Stelle näher beschrieben. Während bei den Kinderängsten die als Existenzangst zu beschrieben sind, die Sorgen um das körperliche Wohlergehen sowie Trennungsängste vordergründig sind, dominieren bei den anderen beiden Angstformen Gesichts- und Bewertungspunkte, die das Selbstwertkonzept betreffen. Bei der Leistungsangst beispielsweise fürchten die Kinder bei schlechten schulischen Leistungen ein Versagen der Anerkennung von Personen, die in ihrem Leben eine wichtige und zumeist positive Rolle spielen (z. B. Eltern, Freunde, Mitschüler etc.).⁸¹ Das Zusammenspiel bzw. etwaige Kausalzusammenhänge von aktueller Angstemotion (state) und Ängstlichkeit (trait) mit den jeweiligen Kinderängsten können im Rahmen dieser Arbeit jedoch nur punktuell angeschnitten werden.⁸²

Nachdem die generellen Formen und Möglichkeiten der Differenzierung offengelegt wurden, soll nun danach gefragt werden, wie Ängste entstehen können. Zur Erhellung dieser Fragestellung werden zunächst die gängigen psychologischen Theorien zur Angstentstehung dargestellt, um diese anschließend theologisch-religionspädagogisch zu ergänzen.

2. Entstehungstheorien

Seit Sigmund Freud hat die psychologische Forschung langsam eine Wandlung vollzogen, von der Geisteswissenschaft hin zur Naturwissenschaft. Basierten ihre Aussagen in den Anfangsjahren u. a. auf philosophischen Überlegungen, so stehen heutzutage vornehmlich experimentell-analytische Verfahren und Untersuchungen im Mittelpunkt ihres Interesses und formen ihre Erkenntnisse.⁸³ Demzufolge wird auch das Thema Angst in der Psychologie von verschiedenen Seiten her angegangen. Zur Entstehung der Emotion Angst existieren keine einheitlichen Erklärungsmodelle und theoretischen Ansätze. Einzelne wissenschaftliche Schulen, von denen drei bedeutende im Folgenden vorgestellt werden, heben unterschiedliche Aspekte der Angst und ihrer Entstehung hervor. Es existiert also nicht die eine Theorie der Angst, sondern unterschiedliche Theorieansätze und Definitionsversuche, die einander zum Teil ergänzen. Bei aller Verschiedenheit jedoch gibt es so etwas wie eine minimale Übereinstimmung, einen kleinsten gemeinsamen Nenner. Bei der Angst handelt es sich um einen als hochgradig unangenehm erlebten Erregungsanstieg angesichts der Wahrnehmung bestimmter Gefahrenmomente.⁸⁴

⁸¹ Die Folgen solch 'schlechter Schulleistungen auf das Selbstwertgefühl mit allen Konsequenzen, die sich daraus ergeben, sind im fünften Teil dieser Arbeit dargestellt, wenn es um die Bearbeitbarkeit von Ängsten im Schulalltag geht.

⁸² Als weiterführender Lesehinweis wird empfohlen B. Schellhas, 1995.

⁸³ Vgl. H.-D. Kübler u. a., 1987, S. 15 – 16.

⁸⁴ Vgl. H.W. Krohne, 1976, S. 8.

Bei S. Freuds Auffassung zur Angst lassen sich zwei Theorien unterscheiden. Der Angstbegriff ist nach seinem Verständnis sowohl durch die individuelle Angstdisposition gekennzeichnet, als auch durch ein generell höheres, nicht reizgebundenes Niveau frei flottierender Angst. Um einem temporalen Missverständnis vorzubeugen, ist seine erste Theorie besser als neurophysiologische und die zweite als psychologische Angsttheorie zu beschreiben: "Generell ist Angst für Freud ein *Affektzustand*, der aus einer Anspannungssteigerung, aus einer Reaktion zur Abfuhr dieser Anspannung (Herzschlag- und Atemrhythmusstörungen, Schweißausbrüche, motorische Unruhe, W. B.), aus der Wahrnehmung dieser Vorgänge und aus einem, diesen Verlauf begleitenden, Unlusterlebnis besteht."⁸⁵ In seiner ersten Angsttheorie geht er von einer Verursachung der Angstneurose (Ängstlichkeit) durch eine blockierte Sexualspannung aus, die sich als erhöhte Sexualspannung äußert und in Form von physiologischen Angstreaktionen abgeführt wird.⁸⁶ Angst soll nach der ersten Freud'schen Angsttheorie demnach die Reaktion auf verdrängte, meist sexuelle Triebregung sein: "Unterdrückte (>verdrängte<) Triebregungen (meist sexueller Natur) werden in Angst umgewandelt."⁸⁷

In seiner zweiten Angsttheorie (psychologische Angsttheorie) bewertet Freud die Angst als ein psychisches Ereignis, als kognitive Reaktion auf die Erwartung einer Gefahrensituation. Das Ich, die vermittelnde und bewusst handelnde kognitive Instanz zwischen Über-Ich und Es, signalisiert Gefahren. Aus diesem Grund wird diese Theorie auch als Signaltheorie bezeichnet.⁸⁸ Diese Gefahrensignale betreffen bei der Realangst Vorgänge in der Umwelt, bei der neurotischen Angst sind sie Reaktionen auf Impulse aus dem Es, die nicht vollständig verdrängbar sind. In Orientierung am individuellen Wertekonzept handelt es sich dabei um tabuisierte und gesellschaftlich sanktionierte Triebe: "Triebregungen, die als verboten erlebt werden (z. B. bestimmte sexuelle Triebregungen), erzeugen Angst. Diese Angst setzt den Prozeß der Unterdrückung (>Verdrängung<) dieser Regungen in Gang."⁸⁹ Prototyp, der aufgrund der Triebansprüche des Es entstandenen Angst, ist das von Freud postulierte Geburtstrauma, die Primärangst. Diese wird durch den Vorgang der Geburt ausgelöst. Sie stellt eine Reaktion des Säuglings auf die erlebte Trennung vom Mutterleib dar (Gefühl der

⁸⁵ H.W. Krohne, 1996, S. 155, Kursivdruck im Original.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 11 - 13.

⁸⁷ H. W. Krohne, 1976, S. 11, im Original hervorgehoben. Triebe gelten nicht nur als Verursacher von Angst, sondern in der Konkupiszenztheorie auch als Erklärung für die Quelle des Bösen, vgl. Ch. Gestrich, 1989, S. 186 – 193. Folgerichtig wären die Triebe somit verantwortlich für a) die Angst und b) das Böse. Eine mögliche Folgerung wäre dann diese: Wenn dem so sein sollte, wäre die Angst etwas Böses (Sündhaftes) bzw. der Entstehungsgrund für das Böse, wie S. Kierkegaard meint, vgl. S. Kierkegaard, 1992, S. 51 - 55.

⁸⁸ In der Aussendung eines Signals an das eigene Ich wird der Selbstbezug der Angst deutlich, meint Pannenberg, vgl. W. Pannenberg, 1983, S. 99 – 108.

⁸⁹ H. W. Krohne, 1976, S. 13, im Original hervorgehoben.

Hilflosigkeit). Nach Freud kommt es in späteren Jahren in Erwartung ähnlicher Situationen zu eine Reproduktion. ">Angst ist also einerseits die Erwartung des Traumas, andererseits eine gemilderte Wiederholung desselben<".⁹⁰ Abwehrmechanismen haben die Aufgabe, das emotionale Gleichgewicht aufrechtzuerhalten.⁹¹

Die Psychoanalyse hat insofern einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Angst geliefert, als dass sie einerseits die Rolle des Unterbewussten und andererseits die Bedeutung der Angstabwehrmechanismen bei der Angstentstehung bzw. -abwehr verdeutlicht hat, was gerade auch im Zusammenhang mit den Schüler- und Lehrerängsten steht (Unterdrückung von Gefühlen). Hierauf aufbauend kann die Bewusstmachung als ein erster Schritt zur Aufarbeitung von Ängsten angesehen werden.⁹²

Grundannahme der behavioristisch geprägten Lerntheorien ist folgende: Jede Verhaltensweise des Organismus – somit auch die Angst – wird durch Lernprozesse erworben. Dieses Lernen erfolgt durch Herstellung von bedingten Reaktionen, dem Konditionieren.⁹³ In den Reiz-Reaktionstheorien, auch S-R-Theorien genannt⁹⁴, werden Angst und Furcht synonym gebraucht. Um die angstausslösende Situation (Reiz) zu vermeiden, wird eine Angstreaktion (Reaktion) ausgeführt. Die Vielzahl lerntheoretischer Konzeptionen soll im Folgenden dadurch eingeschränkt und damit überschaubar gemacht werden, dass ausschließlich diejenigen Erwähnung finden, die hinsichtlich der Angst von besonderer Bedeutung sind. Innerhalb der lerntheoretischen Angstforschung sind dabei drei Ansätze von besonderer Relevanz: 1. Die klassische Konditionierung (D. Watson), 2. Die Zweiprozessstheorie (O.H. Mowrer, N.E. Miller, J. Dollard), 3. Die Triebtheorie (K.W. Spence, J.A. Taylor). Als Ergänzung ist das "Trait-State-Angstmodell" (C.D. Spielberger) anzusehen. Beim Ansatz der klassischen Konditionierung handelt es sich bei der Furcht um eine erworbene (erlernte) emotionale Reaktion auf einen an sich neutralen Reiz. Dieser (neutrale) Reiz wird mit einem aversiven Reiz assoziiert und stellt nun einen konditionalen Reiz dar, d. h. die Reaktion auf diesen Reiz ist bedingt hergestellt (konditioniert). Die Zweiprozessstheorie

⁹⁰ Ebd., S. 15 Der Trennungsforscher Balint sympathisiert mit der Auffassung, dass das gesamte individuelle Angstschema durch die Erlebnisse bei der Geburt bestimmt und organisiert wird, vgl. M. Balint, *Regression*, 1987, S. 69 - 70.

⁹¹ Vgl. E. Levitt, *Die Psychologie der Angst*, 1976, S. 22 - 30; vgl. G. Lazarus-Mainka: *Psychologische Aspekte der Angst*, 1976, S. 63 – 70. Wichtige, von Freud erwähnte Arten von Angstabwehrmechanismen, werden im Kontext mit dem Angst-Umgang näher beschrieben.

⁹² Vgl. D. Granzer: *Schlaflose Nächte*, 2001, S. 8 - 9. So erklärt sich u. a. die notwendige Versprachlichung von Ängsten im Unterricht, die auch durch die Sturmstillungsgeschichte mit angeregt bzw. provoziert werden kann.

⁹³ Grundsätzlich wird das klassische Konditionieren vom operanten Konditionieren unterschieden. Beim operanten Konditionieren besteht ein Bedürfnis oder Antrieb, den Organismus reizunabhängig auf die Umwelt einwirken zu lassen, z. B. angeborene Schmerz-Furchtstimuli, die eine bestimmte motorische Reaktion bewirken (laute Geräusche oder Dunkelheit, die Angst und Flucht auslösen).

baut insofern auf der Konditionierungstheorie auf, als dass dieser konditionierten Reaktion motivierende und verhaltensverstärkende Funktion zugesprochen wird, was konkret folgendes bedeutet: Furcht, die auf klassische Weise konditioniert wurde, löst ein instrumentelles Vermeidensverhalten aus, die den Furchtzustand reduziert. Durch diese Reduktion wird die (Furcht-)Reaktion verstärkt. J. Dollard und N.E. Miller entwickelten diesen theoretischen Ansatz dahingehend weiter, dass sie diesen auf neurotische Verhaltensstörungen Erwachsener übertrugen und darauf aufbauend therapeutische Maßnahmen entwickelten. Demnach basieren die Angstreaktionen von Erwachsenen häufig auf unbewussten Konflikten, die oft in der frühen Kindheit zugrundegelegt wurden. Charakteristisch für diese Konflikte ist der klassische Annäherungs-Vermeidungskonflikt.⁹⁵ Die daraus entstandenen antizipatorischen Verdrängungsreaktionen (Vermeidung konfliktauslösender Erinnerungen) sind als Konditionierung zweiter Ordnung anzusehen.⁹⁶ Die im Sinne der klassischen Konditionierung erlernte Angstreaktion ist die des Nicht-Erinnerns/Denkens und wird durch den Erfolgsfall (Reduktion der Angst) verstärkt. Die Ausführung dieses Angst-Vermeidensverhaltens bezeichnen Dollard & Miller als Symptom: "Für Dollard und Miller besteht eine *Neurose* also aus einem Basiskonflikt, der in der frühen Kindheit seinen Ausgang genommen hat, und darüber hinaus aus Angst und der Angstreduktion dienenden Symptomhandlungen."⁹⁷

Die Triebtheorie von K.W. Spence und J.A. Taylor basiert auf dem gleichen theoretischen Gerüst wie der zuvor beschriebene Ansatz, das leitende Interesse gilt hierbei jedoch dem Leistungsniveau von niedrig- und hochängstlichen Personen mit Blick auf die Aufgabenstellung. Ausgehend von der Annahme, dass Angst in Lernsituationen eine motivierende Funktion besitzt, führten diverse Untersuchungen zu folgenden Ergebnissen: Bei leichten Aufgaben sind häufig nichtängstliche den ängstlichen Personen unterlegen, bei komplexeren Aufgabenstellungen ist es genau umgekehrt. Eine allgemeingültige Regel für einen Zusammenhang von Lernleistung und dem Grad der Ängstlichkeit lässt sich daraus jedoch kaum ableiten.⁹⁸

⁹⁴ ‚S‘ steht für Stimulus (Reiz), ‚R‘ für Response (Reaktion). Obwohl das Gemeinte mit der deutschen sprachlichen Fixierung nicht vollgültig erfasst wird, handelt es sich um allgemein gebräuchliche Termini.

⁹⁵ Kennzeichen dieses Konfliktes ist die Wahrnehmung gefahrrelevanter Reize auf die jedoch aufgrund des Wunsches nach Annäherung nicht adäquat reagiert werden kann, z. B. mit einer Fluchtreaktion, vgl. H. W. Krohne 1996, S. 192 – 193.

⁹⁶ Vgl. D. Granzer, 2001, S. 9; vgl. H. W. Krohne, 1996, S. 191 – 199.

⁹⁷ H. W. Krohne, a. a.O., S. 197, Kursivdruck im Original; vgl. zu diesem Komplex auch G. Lazarus-Mainka, a.a.O., S. 68 – 81 und E. Levitt, a.a.O., S. 30 – 35. Die in der Verhaltenstherapie darauf aufbauend entwickelten Verfahren enthalten auch kognitive Elemente, u. a. durch das Einüben von Benennungen für Konflikteile. Diese Namensgebung ist auch im schulischen (Religions-)Unterricht beim Sprechen über eigene Ängste gebräuchlich und hilfreich, insofern, als dass die persönliche Angst einen Namen bekommt.

⁹⁸ Vgl. H.W. Krohne, a.a.O., S. 213 – 221. Interessante Ergebnisse zum Zusammenhang von Lernleistung und Angst bei Grundschulkindern liefert G. Faber in einer neueren empirischen Untersuchung, vgl. G. Faber:

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Ungeachtet aller Kritik an den lerntheoretischen Theorien zur Angstentstehung, vor allem durch viele empirische Befunde zur klassischen Konditionierung menschlicher Angstreaktionen und triebtheoretischen Grundannahmen, kann nicht übersehen werden, dass mithilfe lerntheoretischer Erkenntnisse in diversen therapeutischen Ansätzen, wie z. B. der Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation (Gegenkonditionieren, Reizkonfrontation, Desensibilisierung), zahlreiche Erfolge in der Behandlung von Angstzuständen erzielt worden sind. So konnten beispielsweise Flugängste und Klaustrophobien reduziert werden. Da außer den Reiz-Reaktions-Verbindungen die subjektive Bedeutung bei menschlichem Verhalten ausschlaggebend ist, handelt es sich meistens um Kombinationen von kognitiv-behavioristischen Verfahrensweisen.⁹⁹

Dem Bereich der genannten subjektiven Bedeutungszuweisung wendet sich die kognitive Angstforschung zu. "Im Zentrum kognitions- und handlungstheoretischer Ansätze stehen bestimmte kognitive Strukturen und Aktivitäten, die als Vermittler zwischen Umweltveränderungen und Verhalten fungieren."¹⁰⁰ Die kognitiven Theorien bemühen sich um eine Erhellung der zwischen Stimulus (S) und Response (R) ablaufenden kognitiven Prozesse. Diese sind sowohl situations- als auch persönlichkeitsabhängig. Seitens der Person spielen die Konzepte der Erwartung (Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, Einschätzungen die sich auf die Handlungsergebnisse beziehen), der Motive und Werte sowie der Selbstregulation (Selbstbeobachtung und -beurteilung) für die kognitiven Angsttheorien eine dominante Rolle.¹⁰¹ Im Folgenden sollen die drei kognitions- und handlungstheoretischen Konzepte dargestellt werden, die sich, auf den genannten zentralen Aspekten kognitionspsychologischer Arbeit aufbauend, in der Angstforschung etabliert haben: S. Epsteins Angstkontrolltheorie, die Stress-/Angstbewältigungstheorie von R.S. Lazarus, die Kontrollprozessstheorie von C.S. Carver und M.F. Scheier.¹⁰²

Schulfachbezogen erfragte Leistungsängste bei Grundschulkindern, 1995, S. 278 – 283. Die in der Triebtheorie angenommene Ängstlichkeit wurde später im "Trait-State-Modell" (Spielberger) dahingehend konkretisiert, dass zwischen Zustandsangst (state) und dem Persönlichkeitsmerkmal Ängstlichkeit (trait) differenziert wird. Während die Zustandsangst den aktuellen emotionalen Zustand angesichts einer Gefahrensituation beschreibt, ist unter Ängstlichkeit im trait-Sinne die dauerhafte Neigung zu verstehen, Situationen als bedrohlich zu bewerten, vgl. G. Faber, a.a.O., S. 223 – 228. Eine exaktere Beschreibung ist im Rahmen der Differenzierung des Angstbegriffs zu finden.

⁹⁹ Vgl. H.W. Krohne, a.a.O., S. 199; vgl. D. Granzer, 2001, S. 9.

¹⁰⁰ H. W. Krohne, a.a.O., S. 229.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 230 – 233.

¹⁰² Obwohl in den Konzepten von Epstein, Lazarus und Carver & Scheier Angstverarbeitungsprozesse, die Mechanismen des Umgangs bzw. der Bewältigung enthalten, deutlicher herausgestellt werden als in der Psychoanalyse oder Lerntheorie, sollen sie an dieser Stelle differenzierter dargestellt werden, weil sie in der psychologischen Fachliteratur in der Regel zu den bedeutenden Theorien der Angst gerechnet werden. Im Zusammenhang mit den Bewältigungsmaßnahmen aus psychologischer Sicht werden sie anschließend lediglich skizzenhaft Erwähnung finden.

Die kognitiven Angsttheorien betonen, dass Angstbefähigung von individuellen Bewertungs- und Wahrnehmungsvorgängen abhängig ist. So kann beispielsweise die Hilfestellung Außenstehender höher eingeschätzt werden als die Bedrohung selbst. Solche Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse können durch persönliche Motivlagen und/oder einen die Kognitionen determinierenden Glauben positiv beeinflusst werden.¹⁰³

S. Epsteins Theorie stützt sich u. a. auf Erkenntnisse der Reiz-Reaktions-Theorie. Bei Versuchen mit Fallschirmspringern kam er zu dem Ergebnis, dass routinierte Springer bezüglich der Gefahrenstimuli eine bessere Bewältigung ihrer Angst zeigten als diesbezüglich unerfahrene Personen. Sie hemmen ihre Angst früher, das Angsterlebnis angesichts der eigentlichen Gefahrenquelle (Sprung) ist bei ihnen relativ gering.¹⁰⁴ Durch den fortgesetzten Umgang mit Gefahrenreizen wird die Angsterregung immer besser gehemmt bzw. kontrolliert. S. Epstein stellt die Frage nach dem Funktionieren der Angsthemmung in den Mittelpunkt seiner Theorie. Angst versteht er als einen Sonderfall von Erregung. Ein wesentliches angstausslösendes Moment ist die Unfähigkeit der Person, angesichts einer Gefahrenlage ein klares gedankliches Reaktionskonzept aufzubauen. Der Mangel an validen Erwartungen führt zu einer Reaktionsblockierung. S. Epstein unterscheidet das motorische Hemmsystem (z. B. Flucht) und das physiologisch-biologische (z. B. Ohnmacht). Des Weiteren nennt er verschiedene kognitive Hemmmechanismen (Vermeidung angsterzeugender Reize, ablenkende Reaktionen, Hervorhebung der positiven Aspekte), die zu unterschiedlichen selektiven Abwehrstrategien führen.¹⁰⁵

R.S. Lazarus stellt in seiner Stressbewältigungstheorie¹⁰⁶ den Aspekt der Bewertung in den Mittelpunkt. Dabei ist die Angst für ihn eine Form von psychologischem Stress, wobei diese (Stress-)Emotion durch eine Person-Umwelt-Beziehung bestimmt ist. Den gleichen Bestimmungsgegebenheiten unterliegt das Bewältigungsverhalten. Demnach spiegelt der Stress die Beziehung zwischen einer (sich verändernden) Situation und einer (denkenden, fühlenden und handelnden) Person wider. Bewertungen sind dabei emotionaler Bestandteil, sie bedingen nicht nur eine Emotion. Die kognitive Bewertung, die mit der Stressbewältigung eng verbunden ist, kann folgendermaßen differenziert werden: Primär-, Sekundärbewertung

¹⁰³ Vgl. T. Vogt, a.a.O., S. 44.

¹⁰⁴ Zu diesem Zeitpunkt weisen dagegen Neulinge die höchste Angsterregung auf.

¹⁰⁵ Vgl. H. W. Krohne, 1976, S. 75 – 83; vgl. G. Lazarus-Mainka, a.a.O., S. 90 – 92. Als Beleg für Epsteins Theorie bezüglich des fortgesetzten Umgangs mit Gefahrenstimuli können die kindliche spielerische Auseinandersetzung mit Gefahrensituationen sowie das kindliche Bedürfnis nach Ritualen betrachtet werden. Beides fördert den Aufbau eines gedanklichen Reaktionskonzepts im Epstein'schen Sinne und mindert die Erregung (wiederholendes Durchleben der Gefahrensituation!).

und mögliche Neubewertung oder Umdeutung. Emotionale Prozesse wie die Angst sind bei diesen Bewertungsvorgängen von den individuellen Erwartungen bzgl. des Ausgangs der persönlichen Relation zur Umwelt abhängig. Steuerungscharakter besitzen dabei Motive, Werte, Ziele und Überzeugungen.¹⁰⁷ In der Primärbewertung, bei der die Person-Umwelt-Auseinandersetzung in der Linie nach dem Aspekt des Wohlfühlens beurteilt wird, wird Angst dann ausgelöst, sobald eine Situation als stressbezogen und bedrohlich bewertet ist.¹⁰⁸ Die sich anschließende Sekundärbewertung folgt der Fragehaltung nach der erfolgreichen Beendigung dieser Bedrohung, d. h. individuelle Möglichkeiten des erfolgreichen Bewältigungsverhaltens werden ausgelotet. Diese kognitive Bewertungsschleife von Primär- und Sekundärbewertung wie auch eine innerpsychische Auseinandersetzung können zu einer Neubewertung oder Umdeutung der Situation führen, die dann emotional auch anders begleitet sein kann.

Neuerlich fügt R.S. Lazarus der Bewertung einen Aspekt hinzu, der für unseren unterrichtlichen Kontext nicht unwesentlich ist, den Gesichtspunkt des Wissens. Lazarus unterscheidet die kognitiven Aktivitäten grundsätzlich in die beiden Arten 'Bewertung' und 'Wissen', das gleichsam die Interpretationsgrundlage für eine Situation darstellt: Wissen ist "[...] die Basis für die Interpretation (bzw. Bewertung) einer Situation."¹⁰⁹ Damit wird das Wissen zum Fundus hilfreicher Informationen zur Situationsbeurteilung. Den Wissensaspekt differenziert er noch mal in kalt und heiß, in Abhängigkeit von der jeweiligen persönlichen Bedeutung: "Without personal significance, knowledge is cold, or nonemotional. When knowledge touches on one's personal well-being, however, it is hot, or emotional".¹¹⁰ Mit anderen Worten: Angst kann nur dann ausgelöst werden, wenn etwas persönlich bedeutsam ist. Über die Auslösung von Angst entscheidet erst die o. g. Bewertung bzgl. des eigenen Wohlergehens: "Emotionen, nach Lazarus ‚heiße‘ Kognitionen, werden erst ausgelöst, wenn anhand des Wissens über eine Situation eine *Bewertung* hinsichtlich der *Bedeutung dieser Situation für das persönliche Wohlergehen* getroffen wird."¹¹¹

¹⁰⁶ In der Fachliteratur wurde dieser Ansatz bislang auch mit Angstverarbeitungstheorie betitelt, vgl. H. W. Krohne, 1976, S. 83.

¹⁰⁷ Lazarus folgend konnten die Jünger auf dem Boot kaum zu einer anderen Bewertung als (lebens-)bedrohlich kommen und demzufolge mit Angst reagieren, wenn Jesu Vorwurf in Vers 40 zutreffend sein sollte und das Überleben in ihrer Relation zur Umwelt (Untergang mit Todesfolge) ihnen wertvoller erschien als ihre Überzeugung (Glaube).

¹⁰⁸ Vgl. R. S. Lazarus: *Emotion and Adaption*, 1991, S. 133 – 134; vgl. H. W. Krohne, 1996, S. 246 – 247. Demnach reagiert ein Kind auf die Begegnung mit einem großen, knurrenden Hund dann mit Angst, wenn es als Folge seine körperliche Verletzlichkeit oder eine Gefährdung seiner Gesundheit erwartet.

¹⁰⁹ H. W. Krohne, 1996, S. 248.

¹¹⁰ R. S. Lazarus, 1991, S. 144.

¹¹¹ H. W. Krohne, 1996, S. 248, Kursivdruck im Original; vgl. D. Granzer, a.a.O., S. 9 – 10. Die erwähnte Bedeutung für den unterrichtlichen Umgang mit dem Thema Angst liegt u. a. darin, das kindliche Wissen um diesbezügliche Emotionen und emotionsauslösende Situationen zu erweitern, um auf diesem Wege das eigene Bewältigungsverhalten in Abhängigkeit von Wissenressourcen gestalten zu können. Je weiter diese sind, desto

Als letzte kognitionspsychologisch geprägte Theorie zur Angst soll an dieser Stelle diejenige von C.S. Carver und M.F. Scheier kurz vorgestellt werden. Weil dieser Ansatz in Zusammenhang mit der Bewältigung von Angst zu sehen ist, wird er zu einem späteren Zeitpunkt nochmals aufgegriffen. Carver & Scheier gehen davon aus, dass Menschen ihr Verhalten ständig an selbstgewählten Bezugswerten überprüfen, die situationsspezifisch aktiviert werden. Solche Bezugswerte sind Ziele, Standards und Intentionen. Jede menschliche Handlung unterliegt einem Kontrollsystem mit Schleifen der Rückmeldung. Das Funktionieren dieser Prozesse, die nach dem o. g. Prinzip einer Rückmeldungsschleife ablaufen, ist von der individuellen Selbstaufmerksamkeit abhängig. Intendiert wird jeweils eine Übereinstimmung der Handlung mit den Bezugswerten bzw. die Diskrepanzreduktion. Kommt es bei einer Handlung nun zu einem Konflikt, der eintritt wenn mehrere Bezugswerte gleichzeitig beachtet werden, kann Angst als Begleitemotion ausgelöst werden, die gleichsam als Warnsignal fungiert. Dieses Signal soll die Überprüfung der Prioritäten veranlassen. Angst fungiert quasi als Handlungsunterbrecher, um die Person zu veranlassen, über das wichtigste Ziel nachzudenken. Ein weiterer Kontrollprozess setzt ein, bei dem zukünftige Handlungsabläufe an den Bezugswerten gemessen werden. Dieser zweite Kontrolldurchgang ist von emotionalen Reaktionen (Hoffnung, Besorgnis, Zweifel) begleitet. Bei negativer Bewertung – so vor allem bei dispositionell Ängstlichen – kann es zum Rückzug (mental, verhaltensmäßig) kommen. Dieser Ansatz von Carver & Scheier ist vor allem eine Hilfe, das Problemlöse- und Bewältigungsverhalten in Leistungssituationen zu erklären.¹¹²

Die dargestellten theoretischen Ansätze unterschiedlicher psychologischer Couleur enthalten bedenkenswerte und berücksichtigungswürdige Aspekte zur Entstehung von Angst-Emotionen. Vor allem aus der Kognitionspsychologie stammen wichtige Hinweise auf die gegenseitige Beeinflussung von Kognition und Emotion – diese Erkenntnisse sind für den

handlungsfähiger werden die Kinder. Dieser Beitrag zum Umgang mit eigenen Ängsten verfolgt, wie erwähnt, die Zielsetzung, der Angst ihre Macht zu nehmen, deshalb gilt: Je weiter und größer das Wissen ist, umso weniger Macht hat die Angst, weil die Kinder adäquater reagieren können bzw. erst später eine Situation als bedrohlich einschätzen. In diesen unterrichtlichen Zusammenhängen betrachtet ist der Beitrag religionspädagogischer Natur, weil die genannte Zielsetzung mit Hilfe eines biblischen Stoffes (Mk 4,35 – 41) verfolgt wird. "In turn, what we know in general comes from what we learn from particular encounters.", R. S. Lazarus, a.a.O., S. 144. Da diese Begegnung weder mit Markus noch Jesus persönlich möglich ist, erfolgt die Vermittlung im Religionsunterricht. Dieser Zusammenhang wird in der anschließenden Verknüpfung der psychologischen Angsttheorien mit der Sturmstillungsgeschichte noch darzustellen sein.

¹¹² Vgl. H. W. Krohne, 1996, S. 262 - 266. Leistungssituationen wurden ebenso von G. Faber untersucht. Er konstatiert eine fachspezifisch differierende Habitualisierung von Leistungsängsten angesichts wiederholter Misserfolgsereignisse bei 9 – 11jährigen Kindern, was als Ausbildung von fachgebundenen Kontroll- und

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

(religions)pädagogischen Umgang mit kindlichen Ängsten sehr hilfreich. In der Zusammenschau der dargestellten Theorien zur Angst erscheint mit Blick auf das Gesamtvorhaben die kognitionspsychologische Theorie von R. S. Lazarus die hilfreichste zu sein. Insbesondere der neuere Ansatz unter Einbeziehung des Wissens- und des Befindlichkeitsaspektes ist für dieses Urteil ausschlaggebend. Hierin liegen wichtige Chancen für die unterrichtliche Verwendung dieser Thematik. Während sowohl die Psychoanalyse wie auch die Lerntheorie Faktoren darstellen, die unterrichtlich wenig beeinflussbar erscheinen, zeigen die Kognitivisten geeignete Ansätze auf, die eine unterrichtliche Mitwirkung und Mitgestaltung erlauben. Vor allem die Faktoren der Erwartung und Bewertung lassen diesbezügliche Möglichkeiten erkennen, denn im Religionsunterricht geht es wesentlich um Zielvorstellungen und persönliche Wertschätzungen auf biblisch-christlichem Fundament. Im Zusammenspiel mit dem Wissensaspekt und den Zusammenhang mit dem persönlichen Wohlbefinden berücksichtigend, weist R. S. Lazarus Wege, diese Thematik mit Grundschulkindern zu wagen. Auch scheint der Zusammenhang von Kognition und Emotion von entscheidendem Einfluss zu sein – so weist es die psychologische Exegese aus.¹¹³

Die bislang dargestellten psychologischen Ausführungen waren eher allgemein menschlicher Natur, ohne dass konkret Kinder fokussiert werden sollten. Da in unserem Zusammenhang jedoch in erster Linie Kinder (im Grundschulalter) mit ihren Ängsten den engeren Bezugsrahmen bilden, wird die folgende Betrachtung diese Gruppe deutlicher berücksichtigen. Die Entwicklungspsychologie, das darf hier nicht unerwähnt bleiben, hat das Kind in den letzten Jahren zunehmend als selbstständiges Wesen dargestellt, das sich seine Umwelt aktiv aneignet.

3. Funktionsbeschreibung

An dieser Stelle kann keine umfassende Darstellung der entwicklungspsychologischen Forschung der letzten Jahrzehnte erfolgen, sondern lediglich ein kurzer Aufriss von ausgewählten Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, die einen unmittelbaren Bezug zur Angst haben. Insbesondere bezieht sich das Ausgewählte auf die kindliche Altersgruppe bis zum Übergang in die Sekundarstufe, ohne sich jedoch darauf beschränken zu können. "Konflikte zwischen dem Alten, das sich [...] zu erhalten sucht, und dem Neuen,

Bedrohungserwartungen im Zusammenhang mit den Ansätzen der kognitiven Psychologie interpretiert werden kann, vgl. G. Faber, 1995, S. 278 – 283.

¹¹³ Vgl. Teil III, 5.

das das Alte seiner inneren Macht beraubt, erzeugen Angst in jeder Form."¹¹⁴ Diese, von P. Tillich auf die Epochen der Angst bezogene These, kann grundsätzlich ebenso auf die Epochen der Entwicklung eines Menschen übertragen werden, insbesondere der kindlichen. Dieses Phänomen gleicht dem, was im Zusammenhang von kindlichen Grenzerfahrungen und Wundergeschichten bereits im theologischen Teil nähere Erwähnung finden wird.

Die Existenz entwicklungsbedingter Ängste dürfte mittlerweile unstrittig sein. Gerade die entwicklungspsychologische Forschung (Erikson, Kohlberg, Montada, Oerter, Piaget u. a.) hat diesbezüglich entscheidende Beiträge geliefert. Diese sind in weiterführende (schul-)pädagogische Grundüberlegungen eingeflossen, sodass hier ein befruchtendes Neben- und Miteinander konstatiert werden kann.¹¹⁵

Eine der derzeit umfassendsten Darstellungen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie liefern R. Oerter/L. Montada.¹¹⁶ Auffällig ist jedoch, dass im Sachverzeichnis ihres immerhin mehr als 1000 Seiten umfassenden Bandes das Stichwort "Angst" nicht einmal zu finden ist. Doch schon im Zusammenhang mit der sogenannten "Critical life-event-Forschung", einem Stiefkind der Entwicklungspsychologie, bemerken die Autoren, dass die gleichen Ereignisse individuell unterschiedliche Folgen zeigen – ein Kausalzusammenhang, den man auf Angstphänomene ohne weiteres übertragen kann.¹¹⁷ Ein weiterer Umstand, der sich mit den kognitiven Angsttheorien weithin deckt, ist folgender: Die Folgen belastender Ereignisse (z. B. Angsterlebnisse) sind um so gravierender, je unvorhersehbarer und damit wenig kontrollierbar die Situation ist.¹¹⁸

Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung existieren im wesentlichen drei konkurrierende Erklärungsansätze (Psychoanalyse, soziales Lernen, kognitive Theorien) analog der Theorien zur Angst.¹¹⁹ Die Voraussetzung für eine persönliche (Weiter-)Entwicklung ist allerdings das Vorhandensein von Bewältigungsmöglichkeiten. Oerter/Montada unterscheiden vier Gruppen von Bewältigungsformen (Skills, Kompetenzen, Bewältigungs- bzw. Verarbeitungsformen, Coping/Defense), von denen für den kindlichen Umgang mit der Angst die folgenden drei von übergeordneter Relevanz sind: 1. Skills (Einbezug von Subjekt

¹¹⁴ P. Tillich, 1969, S. 53.

¹¹⁵ Dabei ist auch an das anfänglich problematische Verhältnis von Theologie und Psychologie gedacht, vgl. Kap. 4 dieser Arbeit.

¹¹⁶ Vgl. R. Oerter/L. Montada: Entwicklungspsychologie, ²1987 und ⁴1998.

¹¹⁷ Vgl. dies. ²1987, S. 66 – 71. In diesem Kontext beschreiben die Autoren u. a. den Zusammenhang von Ereignis und gesundheitlichem Zustand; auf die Angst bezogen heißt das, dass Angsterlebnisse Auswirkungen auf den physischen Zustand haben. Solche physischen Komponenten der Angst wie Herzrasen, feuchte Hände usw. sind eingangs bereits erwähnt worden.

¹¹⁸ Der Kontrolle (Umweltkontrolle) dient u. a. das Spiel als eine Form der kindlichen Bewältigung von Angst. Das Symbolspiel, das Fiktionsspiel und das Rollenspiel können als angstregulierend betrachtet werden. Neben der angstreduzierenden Bedeutung nennen Oerter/Montada unter Bezugnahme auf Vygotsky, Bandura und Huizinga noch die folgenden positiven Einflussbereiche: Selbstwirksamkeit, Übernahme von Erwachsenenrollen, unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, vgl. R. Oerter/L. Montada, a.a.O., S. 214 – 219.

und Objekt, Kennzeichnung durch angemessene und kontrollierbare Handlungsmöglichkeiten), 2. Bewältigungs- bzw. Verarbeitungsformen, 3. Kompetenzen (komplexe Bewältigungsformen). Kompetenzen sind mehrere Skills in Verbindung mit Anpassungsleistungen innerhalb einer typischen Entwicklungszeit.¹²⁰

In ihrer Gesamtheit gibt die entwicklungspsychologische Forschung den Erziehern/Erzieherinnen hilfreiche Daten an die Hand, die den (Erziehungs-)Alltag mitbestimmen und helfen und mitgestalten sollen, u. a. die Erkenntnis, dass Kinderängste zum Teil diejenigen aus der Erwachsenenwelt sind, zum anderen Teil sind sie aber auch entwicklungsbedingt und demzufolge nicht dauerhaft. Wie G. Bittner betont, sind Kinderängste nicht ausschließlich eine Angelegenheit – wie vielfach (leider) immer noch angenommen wird – die es zu bekämpfen gilt, sondern erfüllen auch Aufgaben der Reifung.¹²¹ Diese These wird von J.-U. Rogge anhand vieler dargestellter Einzelfälle unterstützend dokumentiert und bekräftigt.¹²² Angst ist gleichzeitig abhängig von den jeweiligen Kompetenzen in der Entwicklungsstufe. Während in der frühen Kindheit (5-7 Jahre) Ängste oft in Verbindung mit dem konkret-operationalen Denken steht, sind formal-operationale Gedanken maßgeblich für die Entwicklung von Ängsten in der Adoleszenz.¹²³

So erfüllt die Angst im Leben eines Kindes eine doppelte Funktion in ihrer Beziehung zur (Um-)Welt: a) Lebenserhaltung (durch Grenzsetzung), b) Lebenseröffnung (durch Entfaltung der Persönlichkeit).¹²⁴ Dass pathologische Störungen, die diese Beziehungen und damit die Entwicklung des Kindes be- und auch verhindern können, in beiden Bereichen auftreten können, dürfte außer Frage stehen.

Grundsätzlich darf nicht übersehen werden, dass Kinder ein gewisses Maß an Ängsten im Laufe ihrer Entwicklung erleben – Angstemotionen sind zunächst einmal als ganz normal zu betrachten. Grund zur Sorge besteht nur bei übermäßig starken oder entwicklungsunangesessenen Ängsten. Furchtreaktionen beispielsweise nehmen im Verlauf der kognitiven Reife im Laufe der Kindheit verschiedene Formen an, je nach der Fähigkeit, Gefahren wahrzunehmen, sie situativ zu begreifen und adaptive Schutzreaktionen auszulösen.¹²⁵

¹¹⁹ Vgl. dies., a.a.O., S. 230 – 240.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 125 – 126. Mit Skill ist der Aufbau von Fertigkeiten gemeint.

¹²¹ Vgl. G. Bittner, a.a.O., S. 255.

¹²² Vgl. J.-U. Rogge, 1995, S. 103 – 105; vgl. ders. 1997, S. 28-37 und S. 117 – 132. Dieser Zusammenhang dürfte gerade für Religionspädagogen ein Signal sein, sich vor Unkenntnis zu schützen, Kenntnis nicht ausreichen zu lassen und Wissen anzustreben. Die Konsequenz kann nur lauten: Nicht alle Kinderängste sollten "geheilt" werden!

¹²³ Vgl. C. Essau, 2003, S. 24.

¹²⁴ Vgl. G. Bittner, a.a.O., S. 254.

¹²⁵ Vgl. C. Essau, 2003, S. 18 – 23.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Neuere entwicklungspsychologische Untersuchungen befassen sich mit der Wechselwirkung von emotionaler und sozialer Entwicklung gerade bei Kindern. So ist beispielsweise festgestellt worden, dass aktuelle Emotionen und Stimmungen die Informationsverarbeitung und daraus resultierende Handlungen derart beeinflussen, dass alternative Handlungsvarianten blockiert werden. Bei Kindern können diese emotionalen Gegebenheiten (häufiger als bei Erwachsenen) durch vergangene Erlebnisse bedingt sein. Selbstbezogenheit und die Neigung Handlungsalternativen auszuschließen sind in angstauslösenden Situationen oft die Folgen emotionaler Inbalance (niedrige physiologische Erregungsschwelle gepaart mit einer schlechten Emotionsregulation). Die Fähigkeit, im Grundschulalter Emotionen wahrzunehmen und diese auszudrücken, ist abhängig vom Erleben unterschiedlicher Emotionen und den Reaktionen anderer darauf. Das bedeutet für den unterrichtlichen Umgang mit der Angst, dass dieser einer von weiteren Beiträgen zur Ausbildung von Empathievermögen in Bezug auf die Ängste anderer ist, denn bereits im Grundschulalter sind Kinder in der Lage, kognitive Einflüsse auf Emotionen zu erkennen. Überdies ist es ein Versuch, der emotionalen Inbalance entgegenzuwirken, damit Handlungsalternativen nicht im Vorfeld blockiert werden. Im folgenden werden wesentliche Kinderängste dargestellt und erläutert. Als Exkurs wird eine "positive" Form der kindlichen Angst vorangestellt, die auch Erwachsene in der Regel noch sehr freiwillig empfinden, die Angstlust.¹²⁶

Ein bislang wenig beachteter Aspekt der (lebenseröffnenden) Dimension der Angst ist die Angst-Lust, der thrill. Fast alle Menschen kennen dieses Phänomen, zumindest aus der Geisterbahn auf der Kirmes. In den letzten Jahren ist es auch beim Betrachten von Horrorvideos und in der Freizeitgestaltung (z. B. Bungee-Springen) offenkundig geworden. Die Gründe, sich dieser physiologischen Erregung "auszusetzen", reichen von Wagnis bis Eroberung, stets verbunden mit der Hoffnung auf ein gutes Ende (Prinzip der Kontextbindung). Neben der Freiwilligkeit sind die Existenz einer objektiven Gefahr sowie der Verzicht auf die gewohnte Sicherheit als Grundvoraussetzungen anzusehen. Das Kind geht mit seiner gesamten Persönlichkeit beteiligt und empfindet im Anschluss Stolz, die Situation gemeistert zu haben. Fehlt eine der o. g. Voraussetzungen, droht die emotionale Verunsicherung.¹²⁷ In gleicher Weise äußern sich U. Itze und R. Winkel: Neben der Schutzfunktion besitzt die Angst auch eine Impulsfunktion, die Interesse und Phantasie auslöst, die Angstsituation zu bewältigen. Erfahrungsgrenzen, die bislang bestanden, sollen überwunden werden; insofern wirkt gerade die Angst, d.h. auch die Angstlust,

¹²⁶ Vgl. F. Petermann: Risiken und Förderung der emotionalen Entwicklung im Grundschulalter, 2002, S. 20-23.

¹²⁷ Vgl. J.-U. Rogge 1997, S. 183 – 186.

entwicklungsfördernd, da erfahrungs- und grenzerweiternd.¹²⁸ Was S. Kierkegaard noch als eine Art Fessel bewertet¹²⁹, beschreibt G. Bittner als Prozess in der Entwicklung.¹³⁰ Zu einer etwas anderen Variante der Bewertung kommt hierzu E. Fromm mit seiner Meinung, dass die Angst-Lust wohl faszinierend wirke, aber letztendlich doch Zeichen der Abgestumpftheit in einem sonst eher langweiligen Leben sei.¹³¹

Angst ist zwar, wie das Bisherige deutlich zeigt, ein allen Menschen gemeinsames Element, Kinder aber erleben sie aufgrund der sich entwicklungs- und wahrnehmungsbedingt erst allmählich aufbauenden kognitiv-emotionalen Distanzierungstechniken besonders intensiv. Weil die Persönlichkeitsentwicklung, durch diese mehr oder weniger heftig erlebte Emotion stark beeinflusst werden kann, kommt A. Heiliger zu der folgenden Schlussfolgerung: "Wie es (das Kind, W. B.) sich später verhält [...] hängt weitgehend davon ab, wie stark solche Angst in einem Kind erzeugt und gefördert wird und wie es mit - auch unvermeidbaren - erschreckenden Situationen fertig wird"¹³². So kann denn auch z. B. B. Schellhas bei chronisch ängstlichen Kindern über massive Verzögerungen in der kognitiven Entwicklung berichten.¹³³

R. Schwarzer unterteilt die Angst in drei Gruppen: Existenzangst, soziale Angst, Leistungsangst. Entsprechend dieser Kategorisierung sollen im Folgenden zwei Angstformen, die im Zentrum des Angsterlebens von Grundschulkindern stehen, näher beschreiben werden: 1. Die Trennungsangst/Angst vor dem Verlassenwerden. 2. Die Todesangst. Beide sind der Gruppe der Existenzängste zugehörig und spielen zudem im Kontext der Sturmstillungserzählung eine herausgehobene Rolle.

Die relative Stabilität von Trennungsängsten im kindlichen wie auch im erwachsenen Leben findet evtl. ihr entsprechendes Vor- oder Urbild in der Geburt, als Trennung von der Mutter. Im übrigen haben auch hier die physiologischen Auswirkungen der Angst auf die Atem- und Stimmuskulatur ihre analoge Entsprechung.¹³⁴ So wird "Die Angst vor dem Verlust des geliebten Objektes[...] eine der frühesten Gestalten, in denen sich der Mensch des

¹²⁸ Vgl. U. Itze/R. Winkel, in: U. Itze u.a. (Hrsg.), 2002, S. 184 – 185.

¹²⁹ Vgl. S. Kierkegaard 1992, S. 51.

¹³⁰ Vgl. G. Bittner 1982, S. 254. Das Annehmen und das Meistern der Angst bedeutet stets einen wichtigen Entwicklungsschritt auf dem Weg der eigenen Reifung, vgl. U. Itze/R. Winkel, a.a.O., S. 185.

¹³¹ Vgl. K. Grottke u. a., 1994, S. 75.

¹³² Vgl. A. Heiliger: Angst, 1972, S. 11.

¹³³ Vgl. B. Schellhas 1995, S. 169-170.

¹³⁴ Vgl. H. Zulliger 1981, S. 16-19.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

möglichen Nichtseins gewahr wird."¹³⁵ Verlassen, Trennungen sind i. d. R. immer mit Ängsten verbunden, deshalb treten Trennungsängste während Phasen der Veränderung besonders intensiv hervor: Geburt (Trennung von Mutterleib), 12. - 18. Mon. (Laufenlernen), 3. - 6. Jahr (Kindergarten-Eintritt/Schulbeginn), 6. - 10./11. Jahr (Reifung), Schulwechsel, Umzug, Berufseintritt etc.¹³⁶ Jeder neue Entwicklungsschritt, jede Veränderung ist auch eine Form von Trennung, ein Abschiednehmen von Vertrautem, aber auch eine Erlangung von mehr Autonomie, was E. Fromm folgendermaßen interpretiert: "Die Erfahrung dieses Abgetrenntseins ist die Quelle aller Angst."¹³⁷ Um als Angststörung diagnostiziert zu werden, sollte die Trennungsangst die folgenden Kernmerkmale aufweisen: "Eine übermäßige und wiederkehrende Angst, die bei der Trennung von zu Hause oder von Bezugspersonen entsteht. Eine solche Angst muss angesichts des Alters des Kindes und seines Entwicklungsstandes unangemessen sein."¹³⁸

Gleichwohl vertritt R. du Bois die Ansicht, dass Trennungen ein Teil der seelischen Reifung und damit der Entwicklung darstellen; ihre Wirkung ist somit ambivalent: Erschütterungen/bleibende Schäden sind ebenso möglich wie die Entwicklung zur Selbstständigkeit. Maßgebend sei letztendlich die Fähigkeit, Bindungen zu lösen und umzugestalten¹³⁹. In Anlehnung an den Trennungsforscher J. Bowlby ist J.-U. Rogge der gleichen Meinung. Hinsichtlich der Folgen ist das Erlernen von Strategien ausschlaggebend, mit dieser psychischen Unordnung konstruktiv umzugehen. Untersuchungen zufolge bilden sich diese Ängste jedoch ab etwa dem zehnten Lebensjahr um ca. 20 Prozent zurück. "Dieser Rückgang ist vermutlich eine Folge der wachsenden Bestrebungen zur Unabhängigkeit während der späten Kindheit."¹⁴⁰ Ohne nach Patentlösungen suchen zu wollen, wirkten sich emotionale Begleitung, Überschaubarkeit, Transparenz, Trost, Trauer und Geborgenheit am ehesten positiv aus.¹⁴¹ Diese stellen mehrheitlich affektive Momente dar, die gerade in einer christlichen Gemeinschaft eine Betonung finden (sollten) resp. im christlichen Religionsunterricht der Grundschule thematisiert bzw. laut curricularer Vorgaben

¹³⁵ H.-J. Seeberger, in: Almanach 8, 1974, S. 85.

¹³⁶ Die Reifung vollzieht sich auf zwei Ebenen. Einerseits intellektuell-kognitiv, andererseits emotional-gefühlsmäßig. Die kognitive Entwicklung folgt einer linearen Abfolge und gliedert sich in Stufen auf. Für die emotionale Reifung können nur theoretische Schritte angenommen werden, die zudem nicht einer linearen Abfolge unterliegen. Sie verläuft individuell unterschiedlich, mit Stillständen und Rückschritten. Rogge plädiert dafür, diesbezüglich erzieherisch keine Vergleiche anzustellen, sondern die kindliche "Eigen-Zeit" (J.-U. Rogge 1997, S. 61) zu respektieren.

¹³⁷ E. Fromm, in: A. v. Bodecker: Kinderängste, 1992, S. 16.

¹³⁸ Vgl. C. Essau, 2003, S. 35.

¹³⁹ Vgl. R. du Bois 1995, S. 15 - 17 u. 61 - 88.

¹⁴⁰ C. Essau, a.a.O., S. 125.

¹⁴¹ Vgl. J.-U. Rogge 1997, S. 82-89.

davon geprägt sein soll. So will auch die Sturmstillungsgeschichte als Zeichen in diese Richtung verstanden sein.

Wenn man die Vernichtungsängste als eine Form der Todesangst betrachtet, beginnt diese Phase, nach einer nonverbalen Latenzzeit, um das zweite/dritte Lebensjahr oder andernfalls mit dem vierten/fünften Lebensjahr, also ab dem Zeitpunkt, da das Kind sich als Schöpfer mit lebensspendender Kraft fühlt. Todesängste fallen häufig in die magische Entwicklungsphase (ca. 4. – 9. Lebensjahr). Kennzeichen dieser Phase der Entwicklung ist das Füllen von Wissenslücken durch magische Selbstproduktion. Durch die "selbstbestimmte Beseelung"¹⁴² der Dinge in der Phantasiewelt können an sich harmlose Gegenstände sich zu schrecklichen Ungeheuern verwandeln. Ein äußerst polares Denken (gut-böse) ist charakteristisch für dieses Stadium.¹⁴³ Bis zum beginnenden Schuleintrittsalter wird der Tod oft mit Bewegungslosigkeit, Schlaf, Traum und Reise assoziiert.¹⁴⁴

Kindliches Denken verbindet Tod mit Trennung. Trennung dient der Herausbildung von Autonomie und Eigenständigkeit und ist demzufolge als eine existentielle Erfahrungen eines Kindes zu betrachten. Bis etwa zum sechsten Lebensjahr bedeutet der Tod für Kinder nicht das absolute Ende. Die Annahme einer Endgültigkeit verläuft parallel zur Ausbildung des Zeitbewusstseins, das mit beginnendem Schulalter einsetzt. Mit fortschreitender Ausdifferenzierung des Zeitbegriffs wird zunehmend die Irreversibilität des Todes erkannt. Erst wenn die Kinder diese vollgültig realisieren, ist die Angst vor dem Tod besonders stark ausgeprägt. Schulkinder im Grundschulalter können i.d.R. den Unterschied zwischen Leben und Tod, d.h. die Endlichkeit des Lebens erfassen.¹⁴⁵ Vergewissernde Fragen dokumentieren ab jetzt die kindliche Unsicherheit, aber auch ihr Interesse und ihre Sinnsuche.

Die konkreter werdenden kindlichen Fragen nach dem Tod haben verschiedene Gründe: a) Sie können entwicklungsbedingt sein (Reifung von Intellekt und Gefühl), b) Medienmeldungen, die sich belastend auf die Kinder auswirken, können sie hervorrufen, c) Erlebnisse aus der kindlichen Umgebung (Tod von Oma, Opa) können sie provozieren oder aber d) der Tod von Tieren kann die Fragehaltung bewirken.¹⁴⁶ Der Tod wird von Kindern in

¹⁴² J.-U. Rogge, a.a.O., S. 150.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 149 – 159.

¹⁴⁴ Vgl. M. Plieth: Kind und Tod, ²2002, S. 55 - 56.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 54 – 56 und 71 – 72.

¹⁴⁶ Die Fragephase sollte von Erwachsenen bewertend und begleitend als Beitrag zur moralischen Erziehung genutzt werden. Vonnöten ist ein empathisches erzieherisches Vorgehen mit aufrichtigen Antworten; das bedeutet für die Kinder eine persönliche Stütze, emotionale Hilfe durch die Einbindung in ein geborgenes Milieu. Ein Erziehungsziel sollte sein, den Tod nicht zu tabuisieren, womit eine wichtige Grundlage geschaffen wäre für die fruchtbare religiöse Erziehung. So äußert sich auch Martin Luther in einem Brief an seinen Freund Nikolaus von Amsdorf angesichts der Todesängste im Zusammenhang mit der zeitgleich grassierenden Pest.

individuell unterschiedlichen Phasen verarbeitet. Diese sind: 1. Abwehrphase, 2. Idealisierungsphase, 3. Abwertungsphase, 4. Wiederannäherungsphase.¹⁴⁷ „Das Bewußtsein für das eigene Leben und vor allen Dingen das eigene Selbst ist bei Grundschulkindern bereits deutlich, wenn auch noch nicht voll ausgebildet und führt zu einer erheblichen *Intensivierung todesbezogener* Emotionen; die durch herannahende bzw. hereinbrechende Todeswirklichkeit ausgelösten Ängste und Traurigkeiten [...] konzentrieren sich in erster Linie auf die Möglichkeit der Zerstörung bzw. des Zerfalls des eigenen Körpers.“¹⁴⁸ 6 - 10jährige empfinden demnach den Tod als eine Art Auflösung des Selbst, als Zerstörung ihrer Integrität und reagieren verstärkt mit Fragen zur eigenen Vergewisserung und Bewältigung. Die vergangenen bewahrpädagogischen Maßnahmen haben gezeigt, dass es falsch ist, Fragen der Kinder zu 'Sterben' und 'Tod' zu unterdrücken und sie mit diesen ihren existentiellen Problemen sich selbst zu überlassen. Zu viele Ängste und Zweifel bleiben bis ins Erwachsenenalter bestehen. Gefordert ist vielmehr eine sensible Begleitung, die die Kinder wahr- und annimmt und sie ihre Fragen jederzeit stellen lässt. Die bei Erwachsenen anzutreffende Tabuisierung aus Angstgründen ist vielleicht auf diesem Wege ein wenig zu mildern. Solch eine Haltung hat auch Konsequenzen für einen christlichen Religionsunterricht, der den Anspruch erhebt, zeit- und sachgemäß zu sein. Auch, oder vielleicht besser gerade sollte zum Tod nicht ängstlich geschwiegen werden, sondern im gemeinsamen kommunikativen Prozess den Todesängsten der Kinder Rechnung getragen werden.¹⁴⁹

Die zwischen Schule (Unterricht) und Kind (mit seinen genannten Ängsten) fehlende Zwischeninstanz ist die der Eltern und Erziehungsberechtigten. Wenn auch Erziehung - das beinhaltet die Erziehung zu Selbstvertrauen, Ich-Stärke, Selbstbewusstsein, Selbstbejahung - nicht das alleinige Privileg des Elternhauses ist, so sind es doch bis zu einer gewissen Altersstufe in erster Linie die Eltern sowie Erziehungsberechtigten, die den Wert der kindlichen Person formen, das Selbstwertgefühl des Kindes heben können und nicht zuletzt

Sein Anliegen ist folgendes: Wer die Bedeutung des Lebens Jesu begreifen will, muss den Tod ernst nehmen!, vgl. G. Ebeling: Todesangst und Lebenshoffnung, 1991, S. 183 – 185. Ernst genommen wurde der Tod in der Theologie schon immer, allerdings in einer mittlerweile nicht mehr haltbaren Anlehnung an Paulus. Die alte paulinische Sichtweise, wonach der Tod als Folge der Sünde anzusehen ist, wird durch gegenwärtige theologische Meinungen aufgeweicht. Die heutige Theologie ist auf dem Weg, den Tod als ein natürliches Ereignis zu sehen, unterscheidet aber immer noch zwischen natürlichem Tod und Gerichtstod, vgl. W. Pannenberg 1983, S. 135 – 137.

¹⁴⁷ Vgl. J.-U. Rogge, 1997, S. 116 – 133.

¹⁴⁸ M. Plieth, a.a.O., S. 75, Kursivdruck im Original.

¹⁴⁹ Vgl. Susanne Rose/Martin Schreiner: >> Vielleicht wollen sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein dafür ist...<< Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht der Grundschule, in: A. Bucher u.a. (Hrsg.), 2002, S. 115 – 117. Die religionsunterrichtliche Einbindung findet im

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

dem Kind auch einen adäquaten Umgang mit Misserfolgserlebnissen nahe bringen können.¹⁵⁰

Unter Bezug auf die Entwicklungstheorien von L.S. Vygotsky und A.N. Leontjew kommen R. Oerter/L. Montada zu der Überzeugung, dass die natürliche Entwicklung (Reifung) des Kindes eine systematische Lenkung von außen erfahren muss, damit Kinder (Heranwachsende) zu Individuen reifen. Diese Lenkung als bedeutender Bestandteil von Entwicklung sei die Erziehung. Damit wird sie gleichsam zu einer Form von Generationenhilfe.¹⁵¹ Eine Differenzierung erfährt dieser Ansatz durch einen Perspektivenwechsel in der neueren Pädagogik (das Kind als aktiv aneignendes Subjekt).

Die Sozialpädagogin von A. v. Bodecker hebt das erzieherische Verantwortungsbewusstsein, erwachsen aus eigener Erfahrung der Eltern, hervor. Sie betont die Wichtigkeit eines liebevollen Umgangs von Eltern und Kind und negiert erzieherischen Druck, der dann zu Ängsten führen könne: "Unsere Liebe, unsere Zuwendung ist das Lebenshaus eines Kindes. Hat dieses Haus verschlossene Türen? Mißbrauchen wir die Macht, den Schlüssel nicht aus den Händen zu geben?"¹⁵² Von Bodecker postuliert im Kontext zur Angst eine einfache Lösung dieser Misere: "Wenn wir geliebt werden, heben wir immer mehr das Gesetz der Angst in unserem Leben auf."¹⁵³

Angst hat, wie wir eben gehört haben, einen festen Platz im Leben, d. h. in der Begegnung mit der Welt. Dieser feste Platz hat gerade in der kindlichen Entwicklung seinen positiven Sinn. Soll dies für das spätere Leben jedoch nicht von Nachteil sein, bedarf es des verantwortungsbewussten pädagogischen Handelns. Dabei ist es einerseits wichtig, die Position des Kindes realistisch zu sehen, andererseits die eigenen erzieherischen Möglichkeiten nüchtern einzuschätzen.

Eine angstfreie Erziehung scheint nach psychologischer Theorie möglich zu sein. Dennoch ist sie in der Praxis kaum umsetzbar, denn in Kindern schlummern antagonistische Tendenzen z. B. Liebes- und Hassregungen. Im Zusammenhang mit der Sozialisierung und Enkulturation verkümmert immer mehr an "Triebausstattung". "Der Preis der Kultur ist gewissermaßen die Angst vor den inneren Gefahren. Daher gibt es keine Kindheit ohne

religionspädagogischen Teil Berücksichtigung, wenn es darum geht, Kinder ihre Ängste artikulieren zu lassen, insbesondere im Kontext mit der in diesem Beitrag erwähnten Gattung Bilderbuch.

¹⁵⁰ S. Kosubek erwähnt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Positiven Suggestion. Seiner Meinung nach können durch Ermutigung, Zuspruch und Bestätigung Ängste des Kindes gemildert bzw. ganz genommen werden, vgl. S. Kosubek 1988, S. 156. Darüberhinaus drängt sich bei Christen unverzüglich die Frage auf, ob nicht derartige Umgangsformen für ein christlich motiviertes Miteinander kennzeichnend sein sollten.

¹⁵¹ Vgl. R. Oerter/L. Montada 1987, S. 126 - 128.

¹⁵² A. v. Bodecker, 1992, S. 17.

¹⁵³ Ebd., S. 20. Die biblisch-christliche Parallele kristallisiert sich immer deutlicher heraus.

Angst [...]”¹⁵⁴, Erziehung, sofern sie sich größtmögliche Angstfreiheit zum Ziel setzt, bleibt zugleich eine emotional-affektive und rationale Aufgabe. Emotional-affektiv im Sinne von Vermittlung des grundlegenden Geborgenheitsgefühls, rational im Sinne von Hilfestellung zur rationalen Bewältigung der Angst, meint Bittner. Die Grunderfahrungen von Vertrauen und Zuversicht können am ehesten in der Familie angelegt werden. Von Bedeutung ist die gesamte Erziehungsatmosphäre. Die Kinder spüren, wenn die Eltern mit ihrer eigenen Angst nicht zurechtkommen - viele Eltern wiederum neigen zu vorschnellem Handeln, wenn diverse Angstsymptome beim Kind sichtbar werden.¹⁵⁵

Die Aufgabe der Eltern sollte die sein, den Ursprung der Ängste ihrer Kinder zu erkennen, d. h. die subjektive Angstgenese scheint demzufolge wichtiger zu sein, als der objektive Angstauslöser. Die objektiven Angstauslöser können für die Eltern/Erzieher nicht mehr sein als eine Orientierungshilfe, gleichsam Anknüpfungspunkte für die eigenen Bemühungen einer möglichen Fehlentwicklung entgegenzuwirken.¹⁵⁶

Das erzieherische Handeln, welches bei Kinderängsten im moralischen Sinne fruchtbar sein will, setzt bei den Erwachsenen die Fähigkeit voraus, sich in Kinder hineinzudenken und hineinzusetzen. Eltern sollten in der Lage sein, sich gegebenenfalls weniger am erwachsenen Intellekt zu orientieren,¹⁵⁷ sondern stets die Bereitschaft zeigen, sich auf das unbekümmerte Handeln von Kindern einzulassen. "Kinder brauchen Begleitung, aber keine Besserwisser, erzieherische Bevormundung oder gar eine pädagogische Aggression, die mit Verbot und Liebesentzug arbeitet."¹⁵⁸ Die ohnehin schon vorhandenen Trennungsängste beispielsweise würden so nur unnötig vergrößert. Dabei sollte stets der jeweilige Grad der Entwicklung des Kindes unbedingt berücksichtigt werden, denn: "Nicht die objektiv richtigen Informationen sind passend, vielmehr jene, die sich am Entwicklungsstand des Kindes orientieren und die es verarbeiten kann."¹⁵⁹ So ist G. Bittner der Überzeugung, dass für jüngere Kinder häufig sogenannte Schutzsymbole der Eltern (Ring o. ä.) im Alltag angstmindernd wirken, weil sie die Eltern-Präsenz symbolisieren, während bei älteren Kindern dagegen bewusstere und rationalere Möglichkeiten angebracht sein können, um Ängste zu bewältigen.¹⁶⁰ Als Ziel der erzieherischen Handlungen könnte - dies sei vorab gesagt - die folgende Perspektive fokussiert werden: Erhalt bzw. Stärkung der vielfältigen kindlichen Möglichkeiten, Ängste zu verarbeiten aber auch der Zugewinn einiger

¹⁵⁴ H. D. Kübler 1987, S. 24.

¹⁵⁵ Vgl. G. Bittner 1982, S. 255 - 256.

¹⁵⁶ Vgl. E. Schwartz 1982, S. 261 - 262.

¹⁵⁷ Das Verbot von Kriegsspielen z. B. dokumentiert solche intellektgeleitete Handlungsweise.

¹⁵⁸ J. – U. Rogge 1997, S. 115.

¹⁵⁹ Ebd., S. 128 - 129.

¹⁶⁰ Vgl. G. Bittner, a.a. O., S. 256.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Umgangsmöglichkeiten entsprechend dem sich verändernden Erfahrungs- und Entwicklungsstand.

Kindliches Vertrauen in das eigene schöpferische Vermögen der Angst-Bearbeitung sollte unbedingt gefördert werden.¹⁶¹ Es scheint für die Eltern nicht immer einfach zu sein, einen Weg zwischen Überbehütung¹⁶² und Bagatellisierung zu finden, wenn ihr Kind Ängste zeigt. Aber beides macht das Kind eher hilflos oder unfähig, angemessen zu reagieren, weil es keine Gelegenheit hatte, ein eigenes Selbstbewusstsein aufzubauen. Versagensangst bzw. Frustrationsangst können das Ergebnis sein. Die folgende Regeln scheinen sinnvoll für Eltern und Erzieher im Umgang mit den Ängsten ihres Kindes:

1. Die Angst vom Kind beschreiben lassen und sich an Äußerungen des Kindes orientieren. Dabei ist die gegenseitige Nähe von großer emotionaler Bedeutung.
2. Nach möglichen Ursachen suchen.
3. Möglichkeiten der eigenen (kindlichen) Bewältigung eruieren, zumindest das Kind mitarbeiten lassen. Bei gravierenden Ängsten wie z. B. Phobien o.ä. Fachleute befragen.¹⁶³

Elterlicher Beistand ist für das Gelingen der individuellen Formen der Angst-Bewältigung nicht nur möglich, sondern ebenso ratsam wie auch sinnvoll und nötig. So erfahren Kinder Sicherheit und Halt. Von den Eltern kann erwartet werden, dass sie ihrem Kind diese Leistung auch zutrauen, dem Kind Geborgenheit vermitteln – auf diese Weise kann es in seinem Tempo bei der Bewältigung mitarbeiten. Da Kinder unterschiedliche Angsttypen darstellen, deren Angst-Äußerungen neben dem Temperament auch von der genetischen Disposition (Anlage) geprägt sind, sollte sich die gesamte Erziehungsarbeit zum Umgang mit den Ängsten ganz individuell auf das jeweilige Kind einstellen; "Kochrezepte" für das Gelingen dieser Bemühungen können logischerweise nicht existieren. Zu hohe Erwartungen a) an die Kinder, b) an die eigene Erziehung bergen die Gefahr, Misserfolgsängste mit sich zu bringen - Mut zur Unvollkommenheit ist ratsam!¹⁶⁴ Erziehungsbedingte Ängste beispielsweise, die zu den sozialen Ängsten gehören, weil sie sich aus der sozialen Beziehung Familie ergeben, können durch die Erziehungsbemühungen oder -maßnahmen selbst, bzw. durch den Rückzug der Erziehenden aus diesen Bedingungen ausgelöst

¹⁶¹ Vgl. H.-D. Kübler, a.a.O., S. 77; vgl. J. – U. Rogge, 1995, S. 116.

¹⁶² Kinder brauchen Fürsorge aber keine Überfürsorge.

¹⁶³ Vgl. J. – U. Rogge, 1997, S. 145 - 146.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 25 - 26.

werden.¹⁶⁵ Eine gelingende Bewältigung dieser Ängste ist abhängig vom Charakter des Selbstwertgefühls (Selbstvertrauen) des Kindes, von dem Gefühl des Angenommenseins und auch von einer gefühlsmäßigen Stabilität, die auf einem klaren und eindeutigen Regelwerk ruht. Dem Kind sollte das Gefühl von Verlässlichkeit und Sicherheit gegeben werden, wobei gleichzeitig Gleichgültigkeit und Grenzenlosigkeit strikt zu vermeiden sind. Durch ein vertrauensvolles Miteinander und das Vermeiden von Überbehütung kann das Selbstwertgefühl des Kindes gestärkt werden. Ein starker emotionaler Zusammenhalt und die Befähigung zur adäquaten Begegnung mit Ängsten im Erwachsenenleben sind im Umgang mit sozialen Ängsten anzuvisieren. So sollte etwa die gesamte Erziehung darum bemüht sein, einen Beitrag zu leisten, dass Kinder mit "schlechten" Emotionen wie der Angst umgehen können und zwar lebenslang. Kinder brauchen ein Instrumentarium, um diese Gefühle schöpferisch bearbeiten oder sie einfach ertragen zu können; so können Störungen in ihrer emotionalen Entwicklung reduziert werden. Kinder haben bei der Bewältigung ihrer Ängste ihre individuellen Zeitspannen, die sogenannte "Eigen-Zeit"¹⁶⁶, worauf Eltern und Erzieher gleichermaßen einsichtig wie einfühlsam Rücksicht nehmen sollten.¹⁶⁷

Da es in unserem Zusammenhang um Ängste von Kindern geht, sind die vorliegenden entwicklungspsychologischen Erkenntnisse äußerst hilfreich. Sie bestätigen nicht nur, dass auch Kinder von Ängsten emotional berührt sind, sondern weisen auch darauf hin, dass unterschiedliche Ängste bei ihnen existieren. Diese sind zum Teil reifungsbedingt und vergehen von selbst, zum andern Teil handelt es sich um dauerhafte Ängste, die auch im Erwachsenenalter fortbestehen. Nicht alle Kinderängste sind jedoch mit negativen Gefühlen belastet, wie das Beispiel der Angstlust zeigt.

Je besser Kinder lernen mit ihren Ängsten umzugehen, desto größer sind ihre Möglichkeiten, sich emotional gefestigt zu einer ausgereiften, selbstbewussten und autonomen Persönlichkeit zu entwickeln. Am Beispiel der Todesangst wird deutlich, dass Kinder unterschiedliche Phasen in ihrer Bewältigungsarbeit durchlaufen, bis sie zu einer tabufreien und natürlichen Einstellung gegenüber dem Tod gelangen. Diese Angst vor dem Tod, die auch ein zentraler Bestandteil der Sturmstillungsgeschichte ist, ist auch im Grundschulalter bei Kindern vorhanden und wird vielfach vermutlich mit Trennung verbunden. In etwa die gleichen Gefühle (Todesangst, Angst vor Trennung von Jesus/Gott) haben sowohl die Jünger auf dem Boot als auch die Zuhörer der markinischen Erzählgemeinde empfunden – das verbindet die Kinder mit ihnen.

¹⁶⁵ Im Zusammenhang mit der systemischen Theorie werden wir zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal von dieser Angst- Sozialisation in der Familie durch Einschüchterung und Beschämung hören.

¹⁶⁶ J.-U. Rogge, a.a.O., S. 27.

Bis hier ist die Psychologie auf die unterschiedlichen Ausdifferenzierungen von Ängsten sowie auf entwicklungspsychologische Determinanten hin befragt worden. Nun sollen diverse psychologische Ansätze zur Angstverarbeitung Erwähnung finden.

Nachdem der Angst-Begriff von seiner psychologisch-inhaltlichen Seite ausdifferenziert und hinsichtlich der Entstehungsannahmen theoretisch dargestellt worden ist, soll im Folgenden der Fragestellung nachgegangen werden, wie die Menschen mit ihren Ängsten umgehen. Damit rückt die praktische Lebensgestaltung deutlicher ins Blickfeld. Beansprucht wird dabei jedoch nicht, eine Anleitung zum Umgang mit der Angst geben zu wollen, sondern die Ansätze der empirischen Angstforschung aufzuzeigen sowie diese durch theologische und religionspädagogische Aussagen zu ergänzen, um dem inhaltlichen Anspruch dieser Arbeit nachzugehen. Um eine stringente Kontinuität zu wahren, sollen Inhalte und Erkenntnisse der psychologischen Angstforschung am Anfang dieser Ausführungen stehen.

4. Umgangsmöglichkeiten

In der psychologischen Fachliteratur werden die verschiedenen Aspekte der Bewältigung von emotionalen Zuständen wie Angst und Stress häufig mit dem Begriff "Coping" bezeichnet. Mitunter wird die Angstbewältigung als Sonderfall der Stressbewältigung angesehen.¹⁶⁸ Die unterschiedlichen Strategien für den Umgang mit der Angst subsumiert Krohne unter den Oberbegriffen Angstverarbeitung und Angstbewältigung. Während die Angstverarbeitung für ihn den allgemeineren Terminus darstellt, um Verhaltensweisen zu bezeichnen, die der Vermeidung resp. Reduzierung eines individuell als unangenehm empfundenen Angstzustandes dienen, soll die Angstbewältigung eine Form der Angstverarbeitung sein, die er als normal bzw. angepasst interpretiert.¹⁶⁹ Die Bewältigung von Ängsten beschreibt Krohne folgendermaßen: "Angstbewältigung umfasst jene kognitiven oder verhaltensmäßigen Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, die Bedrohungsquelle zu kontrollieren und den durch diese Quelle ausgelösten emotionalen Zustand mit seinen verschiedenen (somatischen und kognitiven) Komponenten zu regulieren."¹⁷⁰ Die dargestellten Theorien zur Angst versuchen nicht nur zur Entstehung von Angst Auskunft zu geben, sondern auch zum menschlichen Umgang mit ihr. Insbesondere die kognitiven Ansätze bleiben nicht bei der Entstehungsfrage stehen, sondern stellen ebenso

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 236 - 243; vgl. ders. 1995, S. 83.

¹⁶⁸ So z. B. in der Kognitionspsychologie von R.S. Lazarus.

¹⁶⁹ Vgl. H. W. Krohne 1975, S. 54. Nach allgemeinerem Verständnis sind beide Vorgänge demgegenüber begrifflich nicht voneinander getrennt, d. h. der gleiche Prozess wird nicht differenziert titulierte.

¹⁷⁰ H. W. Krohne 1996, S. 80. Diese Interpretation fasst den Angstbewältigungsbegriff gegenüber seiner früheren Auffassung eindeutig weiter.

Umgangsformen heraus. Diese sollen jedoch hier nicht noch einmal Erwähnung finden, sondern eher die darauf aufbauenden Verhaltensbeschreibungen.

Die wohl bekanntesten personalen Maßnahmen zur Angstvermeidung sind die Angstabwehrmechanismen. Hierbei handelt es sich, wie weiter oben bereits erwähnt, um einen innerpsychischen Vorgang zum Zwecke der Angstvermeidung. Die Ausführung kann a) motorisch geschehen (Angst aus dem Wege gehen), oder b) kognitiv (die gedankliche Vermeidung von Angstimpulsen, auch antizipatorisch möglich). Das Vermeidensverhalten (Symptom) soll, so H. Zulliger, das Ich gegen Triebansprüche schützen (Aufrechterhaltung des emotionalen Gleichgewichts). Die Gründe für die Triebabwehr können folgende sein: a) Abwendung von Realgefahr (besonders bei Kindern), b) Konflikt der Triebansprüche von Über-Ich und Ich, c) Angst vor der Triebstärke.

Anna Freud, die Tochter von Sigmund Freud, hat mit ihren Mitarbeitern die Existenz solcher Vermeidungs- und Abwehrmechanismen erforscht und dargestellt. Folgende Formen, die allerdings hypothetische Konstrukte darstellen, weil sie nicht unmittelbar beobachtbar sind, differenzierten sie heraus:

1. Reaktionsbildung (Verdrängung und gegenteiliges Verhalten).
2. Identifikation (Übernahme von Ansichten der "Gefahrenquelle", d. h. ein besonders ausgeprägtes Befolgen der Ge- und Verbote des Über-Ich).
3. Sublimierung (Umformung des angstausslösenden Reizes).
4. Verschiebung (Übertragung der Reaktion auf andere Personen).
5. Projektion (Schwächen/Nachteile nicht bei sich, sondern bei anderen Personen sehen).
6. Rationalisierung (Verleugnen der Motive und Suche nach besseren Verhaltensgründen).
7. Vermeidung (Meiden angsterzeugender Reize).
8. Regression (Zurückfallen in frühkindliche Verhaltensweisen).
9. Somatisierung (Ausbildung körperlicher Symptome).¹⁷¹

Ist bei S. Freud die Angst ein Signal für das Aufkommen vorhandener Triebregungen, so befindet sich bei R. S. Lazarus eine Bewertungssituation am Anfang der wahrgenommenen Lage/Sache; erst wenn diese als bedrohlich angesehen wird und keine eigenen Handlungsmöglichkeiten bestehen, begleitet Angst die Gefahrensituation. Wesentlich ist die

¹⁷¹ Vgl. H. Zulliger, 1981, S. 138 – 139. In diesem Zusammenhang erwähnt H. Zulliger die "Amasistypen", wie er sie unter Bezug auf Schillers Ballade "Der Ring des Polykrates" nennt. Ihr Charakterzug sei der ständige Kampf gegen das Unheil, sie misstrauten allem Glück und lebten nach dem Motto "Wünsch dir das Gegenteil von dem, was du eigentlich willst!" Diese andauernde Abwehr von Trieb und Affekt unterscheidet sich vom Pessimismus durch ihre Aktivität, vgl. H. Zulliger, a.a.O., S. 141 – 142.

persönliche Bedeutsamkeit. Nach Lazarus ist die Angstverarbeitungsreaktion das Ergebnis eines auf die Wahrnehmung der Angstsituation folgenden kognitiven Entscheidungsprozesses für eine mögliche Verarbeitungsart. Flucht oder Angriff stellen dabei nach Meinung von Lazarus direkte adäquate Reaktionen zur Beseitigung der Emotion dar; können diese nicht abgegeben werden, kommt es zur intrapsychischen Bearbeitungs-/Beseitigungsform mit anschließender Neubewertung der Situation, die mehr oder weniger objektiv ausfallen kann. Der Bewältigungsvorgang ist dabei in fünf Hauptaufgaben gegliedert: "1. Den Einfluss schädigender Umweltbedingungen reduzieren und die Aussicht auf Erholung verbessern. 2. Negative Ereignisse oder Umstände tolerieren bzw. den Organismus an diese anpassen. 3. Ein positives Selbstbild aufrechterhalten. 4. Das emotionale Gleichgewicht sichern. 5. Befriedigende Beziehungen mit anderen Menschen fortsetzen"¹⁷².

Wie oben beschrieben werden die Mechanismen, die der Angstreduktion gelten, in der Psychologie mit Angstabwehrmechanismen bezeichnet. Wahrnehmungspsychologisch sowie psychoanalytisch bildete sich in der Forschung die Einsicht, dass menschliche Bewältigungs- und Abwehrarbeit grundlegend zwei Formen hat: 1. Angstreduzierung durch Vermeidung von Gefahrenreizen (Repression), 2. Angstreduzierung durch gesteigerte Aufmerksamkeit (Sensitization).¹⁷³ "Repression-Sensitization ist ein zentrales dispositionelles Konstrukt der Angstbewältigung. Es bezeichnet die variable Tendenz von Personen, ihre Aufmerksamkeit einem potenziell angstausslösenden Sachverhalt zuzuwenden (Sensitization) bzw. diese von ihm abzuziehen (Repression)."¹⁷⁴ Nach dieser antagonistischen Polarisierung von Sensitization (S) bis Repression (R) werden die bekannten Abwehrmechanismen nach der sogenannten R-S-Skala grob in zwei Gruppen unterteilt¹⁷⁵:

Gruppe R (Repression): Verdrängung, Verleugnung, Reaktionsbildung, Verschiebung, Sublimierung, Identifikation, Rationalisierung, Psychosomatische Störungen

¹⁷² H. W. Krohne, 1996, S. 79.

¹⁷³ Vgl. H. W. Krohne, a.a.O., S. 117-118. Diverse psychologische Ansätze weisen unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich dieser Abwehrmechanismen aus. Während diejenigen der Freud'schen Schule bestimmte Gruppierungen bzw. individuelle Präferenzen aufzuzeigen versuchen, ist die kognitive Psychologie mehr an den Prozessen der Verarbeitung und Bewertung von Informationen interessiert: "Angstabwehr ist somit primär weder ein Wahrnehmungs- noch ein Response-Phänomen, sondern ein Vorgang bei der Einschätzung (Kognizierung) ganz bestimmter Situationen.", H. W. Krohne, 1975, S. 57.

¹⁷⁴ H. W. Krohne, 1996, S. 116.

¹⁷⁵ Vgl. H. W. Krohne, 1975, S. 58. Der Autor macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich der mit der R-S-Skala verbundene Ansatz mehr mit der dispositionellen Seite von Bewältigung auseinandersetzt, während die klassischen Abwehrmechanismen nach Freud/Freud eher versuchen, das aktuelle Verhalten zu beleuchten, vgl. H. W. Krohne 1996, S. 82.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Gruppe S (Sensitization): Isolierung, Kompensation, Intellektualisierung, Depression,
Projektion, Phantasien/Tagträume, Zwangsneurotische
Reaktionen

Empirische Untersuchungen konstatieren eine Verbindung von Ich-Stärke und repressiven Formen der Angstabwehr einerseits, Ich-Schwäche und sensitiven Abwehrformen andererseits. Weiterhin scheinen der Gruppe der Sensitizer zugehörige Personen bei der Problemlösung ein komplexeres Informations-Suchverhalten zu besitzen als Represser. Aufgrund diverser kognitiver und emotionaler Vereinfachungen scheint es so zu sein, dass Represser bei Personbeurteilungen weniger differenziert und eher positiv in Richtung sozialer Erwünschtheit vorgehen als Sensitizer. Das wiederum beinhaltet gefahrrelevante Aspekte. Unterschiedlich scheint ebenso das Erregungsausmaß zu sein. Es ließ sich z. B. folgendes nachweisen: Je vorbereiteter eine Gefahrensituation eintrat, desto niedriger war der Erregungsgrad von Repressern gegenüber Sensitizern.¹⁷⁶ Zudem wird vermutet, dass Represser allgemein über einfachere und unstrukturierte Angstabwehrformen verfügen als Sensitizer.¹⁷⁷

Hinsichtlich der Validität dieses Ansatzes bestehen nicht nur forschungsmethodische Bedenken. Es wird u. a. vermutet, dass die mitbestimmenden Faktoren wie Ich-Stärke und Ich-Schwäche eine größere Rolle spielen, als das Konzept es ausdrückt.¹⁷⁸ Zudem ist Krohne der Meinung, dass das Differenzierungsniveau bei einer Skala nicht unbegrenzt sei. Mischformen existierten ungeachtet der grundsätzlich sinnvollen Polarisierung von Repressern und Sensitizern.¹⁷⁹

Trotz der Kritik am R-S-Konzept und der rückläufigen Einbeziehung dieses Konstruktes in der Angstbewältigungsforschung hält Krohne es weiterhin für notwendig, sich mit den zentralen Aspekten der Angstbewältigung wie Zuwendung (Sensitivierung) bzw. Vermeidung (Repression) zu beschäftigen.¹⁸⁰

Aus religionspädagogischer bzw. -soziologischer Sicht könnte dabei die Kardinalfrage bei der Erforschung der individuellen Sozialisationsfaktoren liegen. Welche Bedeutung hat die religiöse Sozialisation bei der Ausprägung von repressiven resp. sensitiven Neigungen eines

¹⁷⁶ Relativiert wird dieser Befund allerdings durch spätere Untersuchungen, wonach Represser ihre scheinbare Angstfreiheit mit einem höheren Grad an somatischer Anpassung kompensieren, vgl. H. W. Krohne, 1996, S. 130.

¹⁷⁷ Vgl. H. W. Krohne, 1975, S. 58 – 64; vgl. ders. 1996, S. 128 – 129.

¹⁷⁸ Womit indirekt wieder die P. Tillich'sche Definition, wonach Angst die Wahrnehmung der Bedrohung (en) der Selbstbejahung durch das Nichtsein ist, größeren Stellenwert erlangt.

Mut, als ein Ausdruck der Überwindung von Angst, also von Angstbewältigung, hängt damit für P. Tillich eng zusammen mit dem, was oben als Ich-Stärke bezeichnet wird: "Mut ist Selbstbejahung [...]" (P. Tillich 1969, S. 33) auch gegen innere und äußere Kräfte, die dabei hinderlich sein mögen.

¹⁷⁹ Vgl. H. W. Krohne 1996, S. 133 - 135.

Menschen? "Es muss offenbar noch mehr in Erfahrung gebracht werden über die speziellen Bedingungen in der Sozialisation eines Individuums, die es verstärkt zu bestimmten Formen der Angstabwehr tendieren lassen. Konkreter könnte eine derartige Fragestellung etwa lauten: Wie sah das Muster elterlicher (sowie allgemein religiöser, W. B.) Erziehungsstile aus, dem ein Mensch mit stark sensibler bzw. repressiver Angstabwehr unterworfen war?"¹⁸¹ Die Bewältigungshandlungen eines Individuums werden in der Forschung aufgegliedert in Kategorien, die hierarchisch geordnet sind – zentral ist dabei die Ebene der Strategie, z. B. sich von bedrohlichen Reizen abzulenken. Diese Strategie besteht aus unterschiedlichen Akten, wie dem durch einen Kopfhörer die eigene Lieblingsmusik laut zu hören. Die theoretischen Ansätze, die sich mit der Breite an Reaktionsmöglichkeiten beschäftigen, werden differenziert nach makro- und mikroanalytisch.¹⁸²

Innerhalb der psychologischen Angstforschung scheint die Effektivität verschiedener Ansätze momentan umstritten zu sein. Während eine Gruppe von Forschern sich weiterhin um eine Klärung der dispositionellen Angstbewältigung bemüht, scheinen Analyse-Ansätze zum aktuellen Bewältigungsverhalten sich breiter zu etablieren. Eine Bewertung dieser fällt nach Meinung H. W. Krohnes insgesamt aber eher negativ aus, da seiner Auffassung zufolge weder das Bewältigungsgeschehen noch die Bewältigungsformen hinreichend differenziert dargestellt werden.¹⁸³ Die Erforschung von Bewältigungsdispositionen erfolgte zunächst in starker Anlehnung an die klassische Psychoanalyse. Diese Ansätze spielen heutzutage jedoch eine untergeordnete Rolle.¹⁸⁴ Erst mit der o.g. R-S-Skala, dem MBSS-Fragebogen¹⁸⁵ und dem ABI¹⁸⁶ gelang eine Erweiterung der diesbezüglichen Erkenntnisuche. Bei den beiden letztgenannten Ansätzen geht es um eine Erfassung von Vigilanz (Wachheit des Bewusstseins) und kognitiver Vermeidung auf S-R-theoretischer Basis.

Einen Schritt weiter als die Erfassung der beiden polaren kognitiven Reaktionen Zu- bzw. Abwendung gehen die Untersuchungen von N. S. Endler und J. D. Parker (1990). Ihr Interesse gilt folgenden drei Bereichen: 1. Problembezogene Bewältigung, 2. Emotionsbezogene Bewältigung, 3. Vermeidung. Sie gehen dabei davon aus, dass die

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 117.

¹⁸¹ H. W. Krohne 1975, S. 66.

¹⁸² Vgl. H. W. Krohne 1996, S. 80-82.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 83 - 93

¹⁸⁴ Die auf Gedanken von A. Freud basierenden Ansätze zur Erforschung der dispositionellen Seite verstehen sich als umfassende Theorien. Jedoch können sie einige neuerlich aufgedeckte Bewältigungsformen wie z. B. die Suche nach sozialer Unterstützung nicht erfassen, vgl. H.-W. Krohne, 1996, S. 93 - 95.

¹⁸⁵ MBSS= Miller Behavioral Style Seale, entwickelt in Anlehnung an Lazarus zur Beschreibung von Angst-Bewältigung.

¹⁸⁶ ABI= Angstbewältigungs-Inventar.

komplette Palette individueller Einzelstrategien hiermit erfasst sei. Krohne kritisiert allerdings die fehlende theoretische Grundlegung dieses Ansatzes.¹⁸⁷

Da Bewältigungshandlungen einen Prozessverlauf aufweisen (Wahrnehmung – Anwendung von Maßnahmen – Fortsetzung/Beendigung), scheint es überlegenswert, Verlaufsaspekte für die Klärung dieses Geschehens mit zu erörtern. Der Verlauf einer alltäglichen Stress-/Angstepisode könnte zur diesbezüglichen theoretischen Klärung beitragen. Abgesehen von der Differenziertheit der unterschiedlichen Angst-Situationen ist die Existenz habitueller Tendenzen zur Angstbewältigung äußerst wahrscheinlich, womit gleichzeitig Rogges These gestützt wäre, dass Angstbewältigung stets ein individuelles Geschehen sei.¹⁸⁸ Fraglich erscheint jedoch, ob derartige Klassifizierungen auch schon auf Grundschulkinder zutreffen, da ihre individuellen Verhaltensweisen sich bekanntermaßen erst noch entwickeln.

Aus der Kritik am R-S-Konzept heraus, im Wesentlichen aufgrund der Unklarheit bei der Polarisierung sowie Probleme bei der Beschreibung des Mittelfeldes, erwuchsen die mehrdimensionalen Ansätze.

Hier geht es darum, bei den sogenannten "Repressern" diejenigen, die wirklich angstfrei zu sein scheinen, von denjenigen zu trennen, die ihre Angst lediglich leugnen.¹⁸⁹

Bestätigt werden Zusammenhänge zwischen Angstbewältigung und dem Wohlbefinden (Gesundheit) wie von Lazarus bereits angenommen wird. So deuten einige Untersuchungen z. B. darauf hin, dass Hochängstliche über eine höhere Antikörperproduktion verfügen als Personen, die dazu neigen, Emotionen zu unterdrücken. Bestätigt werden konnte u. a. die Freud'sche Hypothese der Verdrängung. In Versuchen wurde deutlich, dass sogenannte Represser ihre Wahrnehmung gegenüber bedrohlichen Stimuli (Wörter) ablenken, während Sensitizer demgegenüber sich besonders aufnahmefähig zeigen.¹⁹⁰

Die eingesetzte Bewältigungsstrategie lässt sich dahingehend differenzieren, ob sie a) nicht real bearbeitend oder b) angemessen ist. Zeigt die Person ein Bearbeitungsverhalten, das den situativen Erfordernissen nicht angemessen und eher unadaptiv ist, spricht man von "defense", hat das individuelle Verhalten eher bearbeitenden Charakter, so wird es von Fachleuten mit "coping" titulierte. Die wissenschaftliche Erforschung basiert im Wesentlichen

¹⁸⁷ Vgl. H. W. Krohne, a.a.O., S. 103-104.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 108 – 113; vgl. J.-U. Rogge, 1997, S. 24 – 26.

¹⁸⁹ Dieses Verhalten kann ebenso in die Richtung interpretiert werden, dass der Wunsch nach sozialer Anerkennung für das konkrete Angstverhalten ausschlaggebend ist. Solch eine Verhaltensweise ist in der Regel männlichen Individuen anerzogen bzw. beruht auf (sozialakzeptierten) Rollenklischees.

¹⁹⁰ Vgl. H. W. Krohne, 1996, S. 136-143.

auf den Informationsverarbeitungs- und Interaktionskonzepten von Person und Situation.¹⁹¹ Die Aufmerksamkeitsorientierung in Bedrohungssituationen wird dabei unterschieden in Vigilanz (bedrohliche Informationen werden intensiv aufgenommen und verarbeitet) und kognitive Vermeidung (das Individuum wendet seine Aufmerksamkeit von bedrohlichen Stimuli ab). Nach Epstein lassen sich die meisten angstausslösenden Situationen durch zwei charakteristische Merkmale beschreiben: 1. Gefahrenreize, 2. hoher Mehrdeutigkeitsgrad. Unsicherheit und körperliche Erregung gehen in den meisten Fällen mit der Konfrontation einher. Aus der kognitiven Bewertung kann nun entweder eine Angst vor der Gefahrensituation, oder im Falle der Erwartung einer neuen, nicht mehr kontrollierbaren Gefahr, eine Angst vor der Angst (z. B. Soziale Phobie!) resultieren.¹⁹² "Vigilanz kann damit also genauer bestimmt werden als eine Klasse von Bewältigungsstrategien, deren Einsatz das Ziel verfolgt, Unsicherheit zu reduzieren bzw. deren weiteren Anstieg zu verhindern."¹⁹³ Während vigilantes Verhalten weitestgehend unsicherheitsmotiviert genannt werden kann, scheint die kognitive Vermeidung eher erregungsmotiviert zu sein. "Kognitive Vermeidung bezeichnet [...] eine Klasse von Bewältigungsmaßnahmen, die das Ziel haben, den Organismus gegen erregungsinduzierende Stimuli abzuschirmen."¹⁹⁴ Ein habituell vigilantes Bewältigungsverhalten soll gekennzeichnet sein durch Intoleranz gegenüber Unsicherheit, während habituell kognitiv vermeidende Bewältigungsformen durch Intoleranz gegenüber emotionaler Erregung charakterisiert sein sollen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Menschen mit einer ausgeprägten Unsicherheit bei bedrohlichen Ereignissen eher zu vigilanten Reaktionen tendieren, während Individuen die in entsprechenden Situationen stark emotional-somatisch reagieren, stärker kognitiv-vermeidende Bewältigungsstrategien einsetzen. Auch Mischformen werden untersucht, so z. B. Personen, die in beiden Bereichen hoch tolerant sind bzw. hoch intolerant. Während erstere entweder aus der Psychopathie heraus bewertet werden bzw. allgemein als "nicht defensiv" beschrieben werden, gelten Menschen der zweiten Mischform eher als "erfolglose Bewältiger", da sie sowohl Angst vor der Gefahr als auch Angst vor der Angst zeigen, d. h. ihr Bewältigungsverhalten zielt gleichzeitig auf zwei unterschiedliche aversive Ebenen.¹⁹⁵

Menschen verfügen über höchst unterschiedliche Gewohnheiten und Möglichkeiten mit ihrer Angst umzugehen bzw. sie zu bewältigen. Es existieren sowohl aktiv-bewältigende als auch

¹⁹¹ In Anlehnung an die Stressbewältigungstheorie von Lazarus.

¹⁹² Vgl. H. W. Krohne, a.a.O., S. 143-145.

¹⁹³ Ebd., S. 145.

¹⁹⁴ Ebd., S. 146.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 146-151. Wollte man eine Zuordnung schaffen, so könnten Menschen des ersten Typus eher den Sensitizern zugeordnet werden, während diejenigen des zweiten Typus am ehesten den Repressern zugehörig sind.

unangemessene Verhaltensweisen, die zudem dispositionell gebunden sind. Die Bewältigungsmaßnahmen sind weiterhin grundsätzlich zu differenzieren nach äußerem Verhalten, somatischen Äußerungsformen sowie innerpsychischen Mechanismen. Allen Strategien liegen kognitive und emotionale Prozesse zu Grunde, die mit dem persönlichen Bedeutungsmuster zusammenhängen. Wichtig erscheint der Umstand, dass sich das Angst-Bewältigungsverhalten von Kindern (auch im Grundschulalter!) noch herausbildet und demzufolge form- bzw. beeinflussbar ist.¹⁹⁶ Damit sind wir bei dem Aspekt, der das schulische Handeln betrifft. Formen und Beeinflussung, beides sind erzieherische Akte, die von den Instanzen, die ein pädagogisches Anliegen verfolgen – sprich Elternhaus und Schule – geleistet werden können. Die Komponente des Formens bzw. des Beeinflussens die im Schulalltag in Verbindung mit der Angst möglich ist, besteht in der Prävention.

Im Zusammenhang mit der präventiven Arbeit soll es im Folgenden um a) den Anwendungsaspekt, b) die Ziele und Schwierigkeiten und c) die Angstprävention in der Schule gehen, um somit einen Handlungsaspekt im Kontext mit der schulischen Thematisierung der Angstproblematik transparent werden zu lassen.

Die menschliche Identität ist wesentlich vom emotionalen "Haushalt" abhängig: "Emotionale Befindlichkeit und emotionale Lebensgrundstimmungen stellen den innersten Kern des Sich-Selbst-Erlebens, der 'Identität' dar"¹⁹⁷. Es dürfte mittlerweile kaum mehr von irgendjemandem bestritten werden, dass bestimmte Lebensereignisse die lebenslange Entwicklung beeinflussen, sich entwicklungsfördernd oder –belastend auswirken können. Dazu gehören zweifelsohne auch die Angsterlebnisse, d. h. Ereignisse, die den emotionalen Persönlichkeitsanteil betreffen und somit den Identitätsaufbau entscheidend mitbestimmen. "Vorbeugen ist besser als bohren" lautet ein Slogan, die präventive Zahnpflege und die Zahnarztbehandlung betreffend. Dieser Grundsatz sollte auch die personale und inhaltliche Auseinandersetzung mit der menschlichen Angst überall dort, wo Menschen in pädagogischer Absicht – somit also auch in der Schule – leitend bestimmen: "Grundsätzlich sind diese Einflußmöglichkeiten im Gesamtbereich pädagogischer und professioneller Prävention und Intervention anzusetzen, einschließlich aller Formen von alltäglicher Erziehung [...]"¹⁹⁸

¹⁹⁶ Ob in der Erzählung von der Sturmstillung oder in der markinischen Gemeinde (Sitz im Leben) oder im Religionsunterricht in der Grundschule – überall haben wir es mit Individuen zu tun, die nach den o. g. Gesetzmäßigkeiten handeln bzw. dabei sind, dies zu erlernen. Es wäre reine Spekulation wollte man nun gezielt versuchen, bestimmte Verhaltensweisen auf diese Individuen zu übertragen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine diesbezügliche Darstellung verzichtet.

¹⁹⁷ D. Ulich, 1989, S. 176.

¹⁹⁸ D. Ulich, a.a.O., S. 176.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Prävention ist auf Prognosen angewiesen, z. B. hinsichtlich der Bewältigung von Lebensereignissen. Das Ziel ist nicht die grundsätzliche Verhinderung von menschlichen Begegnungen mit gewissen Ereignissen, sondern der konstruktive Umgang mit ihnen, d. h. das Individuum auf die Konfrontation mit der betreffenden Situation vorzubereiten, um es auf diese Weise in die Lage der frühzeitigen Antizipation zu versetzen. Die damit einhergehende Erhöhung der "Bewältigungskompetenz"¹⁹⁹ hat positive Folgen für die von P. Tillich so benannte "Selbstbejahung"²⁰⁰: "Entwicklungsfördernd ist eine Begegnung mit Lebensereignissen sicher immer dann, wenn positive Erfahrungen im Hinblick auf eine Erhöhung des Selbstvertrauens, eine Steigerung von Kompetenzen und eine Erweiterung und Vertiefung 'positiver' Emotionen, wie z. B. Lebensgrundstimmungen die Folgen sind."²⁰¹ Gerade die emotionale Entwicklung eines Menschen enthält etliche Stationen, die im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung im theologischen Teil auch als "Grenzerfahrungen" beschrieben werden; diese können ihr unterschiedliche Verläufe geben. Ziel präventiver Arbeit ist es, das Individuum (Kind) auf emotionale Belastungen vorzubereiten, um negative Persönlichkeitsauswirkungen zu vermeiden. Aufgrund ihrer prinzipiellen Mehrdeutigkeit ist die Bedeutung von sozialen Netzwerken bei der Präventionsarbeit hemmend oder förderlich.²⁰² Die Beziehungsebene scheint mitentscheidend, ob die Netzwerke bei der Bewältigungsarbeit die (erwünschte) Hilfestellung vorbeugend leisten können.

Bekanntermaßen begleiten angstausslösende Ereignisse das gesamte Leben, damit auch die Schulzeit. Kinder entwickeln Bewältigungsstrategien für die schulischen Belastungen, die von Gefühlen der Ungewissheit, Hilflosigkeit und Bedrohung begleitet sind.²⁰³ Angst-Prophylaxe innerhalb der schulischen Arbeit und des Schullebens sollte die folgenden Komponenten beinhalten: Eindeutigkeit, Bewältigbarkeit, Transparenz, Klarheit, Erlebbarkeit des Eigenvermögens, Perspektivhaftigkeit.²⁰⁴

"Einige Angststörungen beginnen relativ früh und können einen chronischen Verlauf bis ins Erwachsenenalter hinein nehmen, wenn sie unbehandelt bleiben."²⁰⁵ So urteilt C. Essau über die kindliche Angst, die sehr häufig ganz "normal" sein kann und zunächst keiner weitergehenden therapeutischen Behandlung bedarf.

¹⁹⁹ Ders., a.a.O., S. 178.

²⁰⁰ P. Tillich, 1969, S. 42.

²⁰¹ D. Ulich, a.a.O., 178. Ergänzend sollte angemerkt werden, dass solche Kompetenzen in der Regel spezifischer Natur sind, wie z. B. die Reduzierung von Angstfaktoren in der Schule.

²⁰² Vgl. dazu die Ausführungen zur systematischen Theorie in diesem Kapitel.

²⁰³ Die beschriebenen Begleitemotionen sind aus Kindessicht zu verstehen!

²⁰⁴ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 176-185. Die zuletzt genannten Komponenten prophylaktischer Arbeit sind als Gesamtheit kaum erreichbar – wünschenswert ist die partielle Berücksichtigung.

Zweifelsohne stellt die Therapie eine bedeutende Form dar, mit Ängsten umzugehen, sie zu bewältigen bzw. dieses Verhalten zu erlernen. Jedoch sei hier mit aller Deutlichkeit darauf hingewiesen, dass der schulische (Religions-)Unterricht kaum der geeignete Ort für therapeutische Interventionen sein kann. Allein die Tatsache, dass ein komplettes Klassensystem mit zwanzig und mehr Kindern vorhanden ist, sollte Grund genug für die Ablehnung dieser Vorgehensweise sein. Der Vollständigkeit halber werden doch einige Maßnahmen dargestellt. Diverse therapeutische Ansätze lassen sich unterscheiden, wobei an dieser Stelle drei wesentliche Ansatzformen Erwähnung finden sollen: 1. Verhaltenstherapie, 2. Tiefenpsychologie, 3. Systemische Therapie.²⁰⁶

1. Verhaltenstherapie: Sie arbeitet im wesentlichen auf der Grundlage der Reiz-Reaktions-Theorie (vgl. Psychologische Theorien). Ihr Bestreben ist, die Angstreaktionen mit Hilfe anderer Reaktionsmuster oder -ketten zu verändern bzw. ganz zum Verschwinden zu bringen. Diese Therapieform stößt an ihre Grenze, wo es um die Ursachenerforschung geht. Bei eher unscharfen Angstbildern scheint sie die nicht adäquate Behandlungsform zu sein.

2. Tiefenpsychologie: Diese Behandlungsform fußt auf der psychoanalytischen Theorie S. Freuds. Weil die Psychoanalyse bei Kindern u. a. wegen des Zeitbedarfs kaum anwendbar ist,²⁰⁷ existieren Abwandlungen bei der Kinderbehandlung. Wie weiter oben erwähnt, ist die wesentliche Grundannahme der Tiefenpsychologie die, dass weit zurückliegende Erlebnisse und Spannungen der Hauptgrund für die Ängste sind. In der tiefenpsychologischen Behandlung wird eine Art Ursachenerforschung betrieben. Der Konflikt, der der Angst zu Grunde liegt, soll erinnert, bearbeitet und - wenn nicht zum Verschwinden gebracht -

²⁰⁵ C. Essau, a.a.O., S. 154.

²⁰⁶ Vgl. R. du Bois, 1995, S. 175 – 224. Therapeutische Maßnahmen sind in der Schule zwar eher nicht angebracht, jedoch sollten auch die Lehrpersonen über grundlegende Kenntnisse verfügen und sich, gerade im Bezug auf die Ängste der Kinder, nicht selbst überschätzen. So empfiehlt R. du Bois beispielsweise den Lehrerinnen und Lehrern die Eltern bzw. Erzieher auf den Kinderarzt und die Erziehungsberatungsstelle aufmerksam zu machen. Neben den beiden genannten existieren noch weitere Personenkreise, die sich um die Behandlung von Ängsten bemühen. Zu nennen wären die Folgenden: Kinder- und Jugendpsychiater, Psychologen, Sozialpädagogen, Sozialtherapeutische Zentren, Selbsthilfeorganisationen, Heilpädagogen und nicht zuletzt der Gemeindepfarrer, vgl. R. du Bois, a.a.O., S. 209 – 213. Überdies werden diverse Psychopharmaka (Valium, Librium, Tranxilium, Tavor etc.) derzeit bei der Behandlung von Ängsten eingesetzt. Diese eignen sich zwar für den kurzzeitigen Einsatz, langfristig ist doch davon abzuraten, denn: "Heilmittel für psychische Krankheiten auf chemischer Grundlage gibt es nicht.", R. du Bois, a.a.O., S. 224. Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die alltäglichen Kinderängste nicht etwa pathologischer Natur sind, sondern als Teil der ganz normalen Reifung und Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten sind und demzufolge nicht behandelt werden müssen.

²⁰⁷ Die tiefenpsychologische Behandlung eignet sich zwar zur Ursachenerforschung, sie dauert jedoch i. d. R. recht lange und setzt zudem beim Kind eine gewisse Sprachbegabung voraus.

durchschaut werden, damit ein anderes seelisches Leiden sich nicht langfristig manifestieren kann.²⁰⁸

Einen ganz anderen Weg als die letztgenannte Therapieform geht demgegenüber die Systemische Therapie. Sie fragt nicht in erster Linie nach den Ursachen der Angst, sondern ist bemüht, Veränderungen innerhalb lebender Systeme (z. B. Familie, Schule) zu bewirken. Das ängstliche Kind mit seinen eigenen Problemen besitzt nicht eine ausschließliche Zentralstellung. Es besteht keine geradlinige Ursache-Wirkung-Sichtweise – wie bei der Tiefenpsychologie – sondern der Blick ist auf die Wechselbeziehungen gerichtet, innerhalb der "Systeme", in denen sich das ängstliche Kind bewegt, z. B. die Systeme "Kind in der Schule" oder "Kind in der Familie". Festzuhalten gilt folgendes: Die eine systemische Therapie existiert nicht, sondern unter dieser Bezeichnung ist ein Konglomerat verschiedener Modelle zu verstehen.

R. S. Lazarus definiert Angst als psychologischen Stress. Diese Definition beschränkt sich jedoch nicht auf Einzelpersonen, sondern hat ebenso für soziale Systeme (z. B. Christengemeinde, Schulklasse) Geltung. Die Therapieform, die sich mit derartigen Systemen auseinandersetzt ist die systemische Therapie.

Bei der "Erlebnisorientierten Familientherapie" beispielsweise wird dem Selbstwert einer Familienperson für die gesamte familiäre Beziehungs- und Kommunikationsstruktur ein großer Wert beigemessen. Nach dem Mailänder Modell sind Familien in erster Linie als regelgesteuerte Informationssysteme zu betrachten. Durch die "invariante Verschreibung", bei der es darauf ankommt, die familiären Spielregeln umzugestalten, konnten in vielen Familien mittels dieses Vorgehens diverse Erfolge bei der Konfliktbehebung erzielt werden.²⁰⁹

Aus der Lösungsorientierten Kurztherapie hat die sogenannte "Wunderfrage" besondere Bekanntheit erlangt. Hierbei wird danach gefragt, was sich alles veränderte, wenn das Problem-, in unserem Zusammenhang die Angst, – gleichsam wie durch ein Wunder ganz plötzlich behoben wäre. Mit der Wunderfrage sind zwei Effekte intendiert: 1. Man kann fantasieren, 2. Man kann erkennen, dass das eigene Handlungsrepertoire für "die Zeit danach" schon besteht.²¹⁰

²⁰⁸ Helfend kann der Psychotherapeut ausschließlich dann einwirken, wenn er das Problem erkannt hat. In Anlehnung an die sprachanalytischen Betrachtungen von W. von Humboldt betont J. Scharfenberg die Bedeutung des hermeneutischen Erkenntniszirkels gerade für den Analytiker: "Das Missverstehen ist die tödliche Gefahr jeder psychoanalytischen Behandlung", J. Scharfenberg: Religion zwischen Wahn und Wirklichkeit, 1972, S. 142.

²⁰⁹ Vgl. A. von Schlippe: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, 6¹⁹⁹⁹, S. 28 - 33.

²¹⁰ Bei der Wunderfrage entsteht unwillkürlich die Assoziation mit der Sturmstillungsgeschichte. Auch hier löst sich das Problem (die Angst) gleichsam "wie durch ein Wunder". Die zweite Intention, die Einsicht in das eigene

Den Aspekt des Systems erweitert B. Hellinger in seiner Ultra-Kurztherapie um den der Ordnung. Er geht davon aus, dass in unseren sozialen Systemen eine bestimmte Ursprungsordnung besteht, die i.d.R. an den Zeitpunkt des Eintretens in das jeweilige System gekoppelt ist. Wird diese Ordnung verändert, entstehen Probleme und Konflikte. Mittels Ritual und Metapher wird eine Lösung angestrebt, wobei die Liebe und die kindliche Systembindung dynamisch wirken sollen: "Das, was man ablehnt, muß man dauernd im Blick haben, das, was man liebevoll und freundlich anschauen kann, kann man loslassen."²¹¹ So kann der Schritt aus der Opferposition heraus und die Ein-Ordnung in das jeweilige System gelingen.²¹²

Die Überzeugung, dass sich lebende Systeme selbst organisieren, hat sich innerhalb der systemischen Theorie weitgehend durchgesetzt. Die Arbeit des Therapeuten ist damit eingeschränkt auf das Anstoßen, Anregen und Verstören der Systeme von außen, denn durch die angenommene Selbstorganisationslogik sind der externen Einflussnahme Grenzen auferlegt. Das Ziel systemischer Arbeit²¹³ ist es derzeit, Prozesse in Ganz zu setzen, die die Verhaltens-, Denk- und Fühlstruktur ausdifferenzieren. Damit ist die Beziehung Therapeut - Patient weder durch Hierarchie noch durch Kontrolle geprägt.

Die personenzentrierte Systemtheorie

Soziale Systeme sind sowohl durch Interaktionen zwischen den Mitgliedern gekennzeichnet, als auch durch individuelle Kommunikations-Prozesse, zu denen ebenfalls Gedanken und Gefühle (z. B. Angst) gezählt werden. Durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion, womit eine Distanzierung vom unmittelbaren Hier- und Jetzt möglich wird, kann das Individuum in die genannten Prozesse eingreifen. Trauer und auf Zukunft bezogene Furcht werden durch den Vergangenheits- und Zukunftsbezug des Menschen möglich. Der Familie mit ihren spezifischen Interaktionen und Geborgenheitserwartungen komme ein besonderer

Handlungsrepertoire bzw. die situative Vorbereitung, stellt gleichsam eine der Zielvorstellungen der entworfenen Unterrichtseinheit dar. Die hypothetische Frage nach der Veränderung durch ein Wunder könnte für Kinder im GS-Alter noch zu abstrakt sein, deshalb wird diese durch die biblische Wundergeschichte ergänzt und konkretisiert: Eine biblisch-christliche (Wunder-)Geschichte steht somit unterrichtlich gewissermaßen im Dienst der systemischen Therapie. Im abschließenden eigenen Unterrichtsvorschlag wird an einigen Stellen der Versuch der Thematisierung der Wunderfrage eingebracht. Die Entscheidung für oder gegen diese Offerte sollte sich an der konkreten Klasse/Lerngruppe orientieren.

²¹¹ A. v. Schlippe, a.a.O., S. 46.

²¹² Vgl. ebd., S. 42 - 46.

²¹³ Der Unterschied zwischen lebenden Systemen (z. B. Familie) und nichtlebenden Systemen (z. B. Maschine) ist nach Ansicht der Systemtheoretiker folgender: "Lebende, dynamische Systeme verfügen offenbar über eine potenziell unendlich große Bandbreite von Möglichkeiten, sich zu verhalten.", A. v. Schlippe, a.a.O., S. 56.

Stellenwert zu. Die familiäre "Ordnung" kann aber durch spezifische gegenseitige Erwartungen zu einer quälenden Ordnung werden.²¹⁴

Der soziale Konstruktionismus

Diese Theorie betrachtet den Menschen unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten. Er sei in seinem Handeln verwoben mit gesellschaftlichen Prozessen, d.h. ein soziales Konstrukt: "Menschliche Wirklichkeit wird in Prozessen menschlicher Kommunikation <gesellschaftlich konstruiert> in einem jeweils spezifischen Kontext."²¹⁵ Soziale Netzwerke üben Einfluss auf die Bewältigung emotionaler Belastungen aus, d. h. das Bewältigungshandeln kann sowohl in positiver als auch in negativer Richtung verändert werden: "So wie nämlich lebensverändernde Ereignisse an sich weder notwendige noch hinreichende Bedingungen von psychischen Belastungen darstellen, so sind auch die jeweils vorhandenen Netzwerke per se weder hemmend noch förderlich für die Bewältigung von Belastungen. Es kommt vielmehr darauf an, welche (mögliche) Bedeutung die Beziehung zu wichtigen Personen in einem gegebenen Fall wirklich hat."²¹⁶ Das unterstreicht die Wichtigkeit des positiven Unterrichtsklimas im sozialen Netzwerk Schule/(Religions-)Unterricht.

Betonung findet die Bedeutung der Sprache beim sozialen Austausch vor allem hinsichtlich des Identitätsgefühls. Wirklichkeit entstehe in der Konversation.²¹⁷ Aus dieser Grundannahme des sozialen Konstruktionismus heraus begründet sich der narrative Ansatz in der systemischen Therapie mit zentralen Methoden, die auf Konversation aufbauen, z. B. Geschichte und Metapher.²¹⁸ Im Gegensatz zur Tiefenpsychologie ist es die Absicht der Systemischen Therapie, die Beteiligten in einem System aus einer Art "kollektivem Monolog" zu befreien, denn "Der gemeinsame Monolog – eine Art des gemeinsamen Miteinander-

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 74 - 77. Eine Parallele dazu ist bei P. Tillich vorzufinden. Als "System" ist seine ontologische Analyse der "essentiellen Natur" zur Charakterisierung der menschlichen Wirklichkeitsbeschreibung angesichts der Bedrohtheit durch die Endlichkeit zu betrachten. Was ist es, das ihn trotz dieser Bedrohung durchhalten lässt, so mag man mit P. Tillich fragen: "Das ist die Frage nach dem, 'was uns unbedingt angeht'. Tillich sagt nun, daß das, was uns unbedingt angeht, unser 'Gott' ist. Wir sind somit mit der Frage nach Gott konfrontiert [...]. Die Macht des Seins ist aktiv", D. F. Ford (Hrsg.): Theologen der Gegenwart, 1993, S.131. Diese "Macht des Seins", die im christlichen Sinne in sozialen Systemen aktiv ist, wirkt auf das Individuum ein.

²¹⁵ A. v. Schlippe, a.a.O., S. 78. In Unkenntnis dieser These konnte P. Tillich bereits lange zuvor seine "Epochenlehre der Angst" formulieren. Das von P.Tillich behauptete findet hier seine sozialwissenschaftliche Entsprechung.

²¹⁶ D. Ulich, a.a.O., S. 182.

²¹⁷ Wie sagte doch der Schriftsteller O. Wilde: "Wenn man über eine Sache nicht redet, ist sie nicht geschehen. Nur wenn wir sie in Worte kleiden, [...] geben wir den Dingen Wirklichkeit.", O. Wilde: Aphorismen 1987, S. 23.

²¹⁸ Auch hier wird wieder eine erstaunliche Nähe zur biblisch-christlichen Praxis im Umgang mit der Angst (u. a. im Religionsunterricht) deutlich erkennbar. Ebenso sind, was den Stellenwert der Sprache anbelangt, Parallelen zu den Aussagen S. Kierkegaards deutlich.

Sprechens, das Perspektiven und Möglichkeiten ausgrenzt – bedeutet eine Festlegung der Wirklichkeit auf eine einzige, starr begrenzte Weise.²¹⁹ Therapeutisches Ziel ist es, die o. g. Perspektivenerweiterung dahingehend fruchtbar zu machen, dass das Individuum der Sache (hier die Angst) weniger Aufmerksamkeit schenkt, sondern dem betreffenden sozialen Geflecht. Das Gefühl würde dann nicht ausschließlich als das eigene betrachtet, sondern durch die Beziehung zu anderen Personen begründet, wobei das Individuum (lediglich) eine Art "Gefühlsträger" wäre.²²⁰ Als Begründung führen die Systemtheoretiker die These von der zirkularen Kausalität heran: "In sozialen Systemen ist von der Rekursivität sozialer Prozesse auszugehen. Verhaltensweisen des einzelnen sind durch die der anderen <mit-> bedingt und bedingen sie gleichzeitig [...]"²²¹ Trotz ihrer Einzigartigkeit werden Emotionen in kulturellen und gesellschaftlichen Systemen (z. B. Schule) erlernt, d. h. sie sind in gewisser Weise kulturabhängig: "Emotionen sind gleichzeitig immer auch Ausdruck *gemeinsamer* Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen in vergleichbaren Umwelten und sozialen Beziehungsstrukturen."²²² Aufgrund dieser Einsicht fällt es nicht schwer, von der Erlernbarkeit auch von Ängsten zu sprechen. Um das einleitend Erwähnte (Fallbeispiele) aus familientherapeutischer Sicht darzustellen und zu hinterfragen, sollen diesbezügliche Kausalitätserkenntnisse helfen.

Eine Sozialisation von Angst findet in der Familie (und Schule) vielfach durch die Technik der Einschüchterung statt. Das Ziel dieser Maßnahme ist die Bravheit. Das Kind muss mit seiner Angst (Furcht) allein fertig werden, es werden ihm keine Bewältigungsmöglichkeiten offeriert. Oft findet durch eine Beschämung noch eine Verstärkung statt.²²³ Aufgrund der Erkenntnisse über das Wechselwirkungsgefüge in sozialen Systemen wäre es demnach nicht ausreichend, die Angst eines Kindes unmittelbar ursächlich ausschließlich mit dem Verhalten eines Familienmitgliedes in Verbindung zu bringen. Vielmehr wird aus systemorientierter Sicht einer krankhaften Angst-Reaktion eher eine Signalwirkung zugesprochen. Die Ursache bleibt für die systemische Therapie letztlich ohne Bedeutung; zentrale Rolle spielt das Bemühen, das Repertoire an Verhaltensmustern zu vergrößern.²²⁴ Im Fall der Angst stünde somit nicht die Frage nach der Ursache der spezifischen Angst-

²¹⁹ A. v. Schlippe, a.a.O., S. 79.

²²⁰ Vgl. ebd., S. 78-81. Die letztgenannte Sichtweise dürfte Kindern im Grundschulalter jedoch nur schwer zu vermitteln sein. Sicherlich war für die urgemeindlichen Hörer der Geschichte von der Sturmstillung das System, indem sie sich bewegten, einfacher zu identifizieren und durchschauen als für Menschen heutzutage.

²²¹ Ebd., S. 90.

²²² D. Ulich, a.a.O., S. 156, Kursivdruck im Original.

²²³ Vgl. D. Ulich, a.a.O., S. 147 – 148. Als dazugehörig ist die folgende Feststellung des gleichen Autors anzusehen. "Wenn [...] ein Ernstnehmen der Emotionen bedeutet, jemanden als Menschen ernstzunehmen, dann bedeutet das Gegenteil, daß jemand in seinem Mensch-Sein nicht akzeptiert wird und sich auch nicht entsprechend entwickeln kann.", ders., a.a.O., S. 143, Kursivdruck im Original.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Reaktion im Mittelpunkt, sondern das Bestreben, der Gemeinschaft (z. B. Familie) die Augen zu öffnen für alternative Möglichkeiten auch im Umgang mit beobachtbaren Angstreaktionen und -verhaltensweisen.²²⁵

Die Bedeutung der Sprache

"Menschen leben nicht allein, sondern immer in sozialen Zusammenhängen. Was wir als >Wirklichkeit< bezeichnen, entsteht im Dialog, im Gespräch."²²⁶ Damit wird der Sprache eine besondere Bedeutung im menschlichen Zusammenleben zugewiesen. Geschichten erzählen von Erfahrungen, diese erzeugen Bedeutungen, die sich zu Wirklichkeiten verdichten.²²⁷ Etliche Systemtheoretiker sprechen auch von der Familie als einem sprachlichen System, denn hier finde durch Sprachhandeln eine Begrenzung der Spielräume jedes Einzelnen statt, was wiederum im strukturellen Überbau der Gesellschaft seine Entsprechung und Widerspiegelung findet. Sprachliche Kommunikation trägt in sozialen Systemen Sinngebungscharakter: Zwei oder mehrere Personen bauen ein Kommunikationssystem auf, das bei Problemen (wie bei der Angst) zu einem Problemsystem wird, verbunden mit der Absicht, dieses Problem zu beseitigen.²²⁸

Liegt, wie es bei der Angst der Fall ist, eine emotionale Verunsicherung in individuell differenzierter Ausprägung bzw. Intensität vor, kann das Kind u. a. mit regressiven Verhaltensweisen reagieren, d.h. sich selbst schützen, indem es verhaltensmäßig auf frühere Entwicklungsstufen zurückkehrt. M. Balint berichtet, dass der Begriff der REGRESSION erstmalig um 1900 veröffentlicht aufgetreten sei. Freud habe ihn im Zusammenhang mit der Traumdeutung gebraucht, wobei er Regression als psychologisches

²²⁴ Vgl. ebd., S. 90 - 93.

²²⁵ Was letztendlich mit der in dieser Arbeit vorliegenden Unterrichtseinheit intendiert ist. Unterrichtliche Absicht ist es, dem/der Einzelnen (Schüler/Schülerin) einen möglichst variantenreichen Umgang mit der Angst innerhalb des ihn/sie umgebenden Systems (Schule, Familie, Verein etc.) nahe zu bringen. Der Schwerpunkt liegt in diesem Fall auf einer biblisch-christlichen Perspektive, hier unter Bezug auf Mk 4,35-41. Zur Bedeutung des Familiengefüges bei der Angstentstehung vgl. auch C. Essau, a.a.O., S. 182-187.

²²⁶ Ebd., S. 89.

²²⁷ Dieses System der Bedeutungsverdichtung findet in der biblisch-christlichen Verkündigung seine Analogie. So zeigt sich auch in der Verkündigung von Wundergeschichten, wie die der Sturmstillungsgeschichte, dieses Prinzip. Kritisch muss an dieser Stelle jedoch angemerkt werden, dass die erzeugte Wirklichkeit nicht all-identisch ist, denn dafür, was als "wahr/wirklich" erachtet wird, sind die Individuen zu einem gewissen Grad selbst verantwortlich.

²²⁸ Auf die vorliegende Unterrichtseinheit übertragen würde das etwa folgendes bedeuten: Lehrer-Schüler-Schüler bilden ein Kommunikationssystem, bei dem die Angst das Problem darstellt. Nur: Die Beseitigung der Angst kann nach heutigen Erkenntnissen nicht die Intention sein (Angst als lebenslanges Phänomen); die Zielvorstellung ist die Absicht der Erweiterung des Wissenspotentials sowie der Sicht- und Verhaltensweisen und damit die präventive Vorbereitung auf eine entsprechende Situation, um einen adäquaten Umgang mit der Angst zu ermöglichen.

Kennzeichen des Träumens deutete. S. Freud beschreibe die Regression damit als untergeordneten Abwehrmechanismus. Im Zusammenhang mit Neurose, Psychose und Perversion stelle S. Freud dann, so M. Balint, die Regression 1915 erstmals als krankheitserregenden Faktor deutlich heraus, als Zurückbildung des Erlebens und Wiederauftauchen ehemaliger Erlebniswelten. 1920 habe S. Freud regressive Formen mit dem Todestrieb in Verbindung gebracht. Erst in den Folgejahren erfolgte auch die Nutzbarmachung der Regression in der psychotherapeutischen Therapie.²²⁹

M. Balint unterscheidet zwei Hauptformen der Regression:

1. Die schöpferische, d. h. gutartige Regression. Hierbei müsse eine vertrauensvolle Umgebung vorhanden sein. Es könne zur Entdeckung neuer Möglichkeiten und Erfahrungshorizonte kommen. Das Ziel sei eine Umsetzung von Verhaltensdispositionen in die Wirklichkeit zum Zwecke des Neuanfangs mit veränderten Möglichkeiten.
2. Die zwanghaft-pathologische, d. h. bösertige Regression. Sie sei eine Form von Sucht. Die entdeckten Möglichkeiten würden nicht in Realität neu um- bzw. eingesetzt, sondern deutlich sei eine z. T. hysterische Fixierung auf die gegebene Situation. Kennzeichnend sei die Bindung in Form von Sucht und Befriedigung.

Zielperspektiven der regressiven Handlungen bezogen auf die beiden o. g. Haupt-Symptomgruppen sind nach M. Balint die folgenden:

1. Bei der gutartigen Form soll die Umwelt vor allem die seelischen Probleme erkennen.
2. Bei der bösertigen Form hat die Befriedigung durch Aktivität oberste Priorität.²³⁰

Seine These von der gutartigen Form von Regression verifizierend beschreibt M. Balint u. a. den Fall einer erwachsenen Frau, die unter deutlichen Durchführungsproblemen litt. Mit diesen persönlichen Problemen begab sie sich in die therapeutische Praxis, jedoch anfänglich permanent den eigentlichen Grund ihrer (unbewussten) Angst negierend bzw. umschiffend. Erst als sie dieses Verhalten durchbrach, gelang ihr eine positive Veränderung ihres Lebens – sie gewann zunehmend an Ich-Stärke. Ihre regredierte Verhaltensweisen²³¹ wertet M. Balint als Beleg dafür, dass Regression zu einer Veränderung in den Beziehungen zu Liebes-/Hassobjekten führen könne. In der Regel sei eine Verminderung von Angst damit verbunden. Hier gelte die Formel: Rückschritt gleich Fortschritt!²³² Die bösertige Regression erläuternd behauptet M. Balint, dass ein Verlangen sozusagen ein anderes ablöse und zwar

²²⁹ Vgl. M. Balint 1987, S. 129 - 136.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 158.

²³¹ Seit frühester Kindheit sei es ihr nie geglückt, einen Purzelbaum zu schlagen; dieses gelang ihr erst in der therapeutischen Praxis.

²³² Vgl. M. Balint, a.a.O., S. 138 - 142.

recht fordernd. Reagiere die Umwelt (das Objekt) auf die regressiven Handlungen nicht erwartungsgemäß, trete eine Frustration ein, die mit einem neuen Wunsch oder anderem Verlangen beantwortet werde. Diese Ausführungen belegend, schildert M. Balint den in der Fachwelt bekannten Fall der Anna O.²³³

Als eine Mischung aus gut- und bössartiger Regression kann wohl der von H. Zulliger skizzierte Fall eines zehneinhalbjährigen Mädchens gewertet werden²³⁴, deren regressive Verhaltensweisen aus einem traumatischen Angsterlebnis während ihrer frühen Kindheit resultierten, und zwar dem Tod ihres Vaters. Diese wirkten sich besonders auf ihre Schulleistungen aus, demzufolge sie als leicht debil eingeschätzt wurde. Mehrere Tests entlarvten diesen Zustand jedoch als "Pseudodebilität"²³⁵, die durch therapeutische Behandlungen zum Verschwinden gebracht werden konnte.²³⁶

J.-U. Rogge beschreibt das Auftreten von regressivem Verhalten in Form von Nuckeln, Daumenlutschen und die Benutzung von Schnullern im Zusammenhang mit Stress- und Spannungsabbau und zur Bewältigung von Trennungsängsten.²³⁷ Ebenso beschreibt er Verhaltensregressionen, die im Verlaufe einer Abwehrphase bei Tod und Trauer auftreten können.²³⁸ Dieses frühkindliche Verhalten sei eine Form der persönlichen Verarbeitung der Ängste, die in den jeweiligen Zusammenhängen aufträten und insofern als recht normal zu bewerten sind.

In der Psychologie wird die Reaktion eines Individuums angesichts einer Angstempfindung als Angst- oder Stressbewältigungsverhalten bezeichnet. Diese kann sowohl äußerlicher wie auch kognitiver Art sein und zielt wesentlich darauf ab, die Gefahrenquelle der Angst zu beseitigen bzw. den eigenen angstorientierten emotionalen Zustand zu regulieren. Dieses Verhalten kann darüber hinaus angemessen oder nicht wirklich bearbeitend sein. Kann dieses Bewältigungsverhalten nicht selbstständig geleistet werden, sind diverse Therapiemaßnahmen vonnöten. Als sehr hilfreich haben sich in letzter Zeit die Ansätze aus der systemischen Therapie erwiesen. Nach Aussage der kognitiven Psychologie beruhen alle Maßnahmen zum Umgang mit der Angst (Stress) auf kognitiven Entscheidungsprozessen, die von Emotionen beeinflusst werden. Wie wir aus der Angst-

²³³ Vgl. ebd., S. 149 - 151.

²³⁴ Auch wenn Zulliger selbst nicht auf eine Klassifizierung nach Balint eingeht, handelt es sich vermutlich um eine Mixtur der beiden Symptomgruppen, insofern als das Mädchen sich selbst half, ihr Angsterlebnis zu verarbeiten, auf diese Weise also die Umwelt auf die Probleme aufmerksam macht, mit der negativen Auswirkung der verminderten Schulleistungen allerdings und die vorübergehende Fehleinschätzung ihrer geistigen Fähigkeiten von außen.

²³⁵ H. Zulliger, a.a.O., S. 68.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 50 - 68.

²³⁷ Vgl. J. - U. Rogge, 1997, S. 61 - 64.

²³⁸ Vgl. ebd., S. 127 - 128.

/Stressbewältigungstheorie von R. S. Lazarus wissen, dient dabei das Wissen als Interpretationsgrundlage für persönliche Entscheidungen und Bewertungen. Da das Angstbewältigungsverhalten von Kindern auch im Grundschulalter sich noch entwickelt, ist es ratsam, deren Interpretationsrepertoire so umfangreich wie möglich zu gestalten, damit sie in der Lage sind, eine angemessene Variante des Bewältigungsverhaltens zu wählen bzw. zu kognitiven Neubewertungen gelangen, soweit ihnen ihre dispositionelle Ausstattung dieses erlaubt. Präventive Maßnahmen dienen sowohl der Vorbereitung auf Angst-/Stresssituationen als auch dem persönlichen Schutz. Die Wahrscheinlichkeit therapeutische Hilfen in Anspruch nehmen zu müssen, kann so reduziert werden. Der schulische (Religions-)Unterricht bietet hier mit Sicherheit Chancen der präventativen Einflussnahme und fördert auf diese Weise gleichzeitig die im theologischen Teil zu erwähnende mehrdimensionale Sichtweise von biblischen Geschichten. Überdies sollte an dieser Stelle noch einmal deutlich darauf hingewiesen werden, dass sehr viele Angstformen produktiver Natur sind.

III. Zum Verhältnis von Angst, Wunder und Glaube anhand von MK 4,35-41

1. Methodische Hinweise

Angst ist in der theologischen Forschung ein ambivalent betrachteter Inhalt, was seinen deutlichen Niederschlag in den unterschiedlichen Seelsorgeansätzen gefunden hat, denn die Theologie sollte sich nicht in erster Linie an ihrer Konzeption messen lassen, sondern in Bezug auf die Angst an ihren Hilfestellungen in Seelsorge, Beratung und Predigt.²³⁹ Eine Vielzahl von Theologen versucht in ihrer therapeutisch-praktischen Ausrichtung die Angst zu funktionalisieren, dergestalt, dass wirksame Hilfe ausschließlich bei Gott zu finden sei; die göttliche Hilfestellung bedeutet in diesem Sinne Beseitigung der Angst.²⁴⁰ Daneben existiert eine Reihe von differenzierten (Seelsorge-) Ansätzen, die der Problematik angemessener begegnen. Angemessener deshalb, weil sie dem persönlichen Umgang mit der Angst zentrale Aufmerksamkeit schenken.

Wie die intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten psychologischen Angstthemen im zweiten Teil bereits ausweist, versucht diese Arbeit, sich dem letztgenannten Weg anzuschließen, weniger therapeutisch-praktisch als mehr didaktischer Natur. Es geht um die unterrichtlichen Chancen, die sich unter Verwendung einer biblischen

²³⁹ Vgl. Evangelisches Kirchenlexikon 1986, S. 152.

²⁴⁰ Vgl. T. Vogt, a.a.O., S. 22-23.

Wundererzählung ergeben mit der Zielperspektive, das kindliche Repertoire zu erweitern, mit Angst umzugehen.

In dieser Arbeit werden die Ängste von Kindern in Verbindung gebracht mit der markinischen Erzählung von der Sturmstillung (Mk4, 35-41). Seitens der Theologie rückt diese Geschichte somit in das Zentrum der Betrachtung. Anfänglich wird zunächst geklärt, was unter dem biblischen Reden von der Angst zu verstehen ist. Da es sich hierbei um eine Wundergeschichte handelt, soll im Folgenden als weiterer Analyse-Schritt der gegenwärtige Erkenntnis- und Diskussionsstand zu Wundergeschichten im Allgemeinen dargestellt werden, um anschließend in einem nächsten Schritt die Bedeutung von Wundergeschichten im Evangelium des Markus zu beschreiben. Darauf aufbauend, als vorläufiger Zielpunkt der Analyse, wird die Wundergeschichte, die in unserem Zusammenhang von besonderer Relevanz ist, die markinische Fassung der Sturmstillungsgeschichte (Mk 4,35-41), fokussiert und detailliert erläutert.

Unter Bezug auf die markinische Sturmstillungsgeschichte als eine "Wundergeschichte gegen die Angst"²⁴¹ folgt die Darstellung des Zusammenhangs von Angst, Wunder und Glaube aus theologischer Sicht, um einen wichtigen Kernbereich transparent werden zu lassen. Die Gedanken von S. Kierkegaard in gewisser Weise vorwegnehmend wird die Beziehung von Angst und Sünde dargestellt, um abschließend noch einmal grundlegende theologische Sichtweisen zur Angst in ausgewählter Form darzustellen – allen voran diejenigen von Paul Tillich, dessen Erkenntnisse als epochal zu bezeichnen sind.

2. Angstmotive in der Bibel

In der Religionsgeschichte der Antike werden die Götter auf ihre angsterzeugenden Eigenschaften reduziert, z.B. werden sie als personifizierte Naturgewalten betrachtet. Angstbefreiung erhoffte man sich durch die rationale Erkenntnis. In den so genannten Hochreligionen ist diese Verflechtung von Gottheit und Naturerscheinung nicht mehr zu erkennen, obwohl z.B. Gotteserscheinungen in natürlichen Gegenständen beobachtbar sind. Im Alten Testament wird aus der Theophanie in den Naturereignissen die Wortoffenbarung. Jahwe entzieht sich als souveräner Schöpfer der Verfügbarkeit durch den Menschen, er ist erfahrbar in Audition und Vision. Die Natur erhält den ihr zukommenden Status der Schöpfung.²⁴²

²⁴¹ Dass diese Erzählung im beschriebenen Kontext die genannte Funktion haben kann, erscheint hier zunächst als These – die Validität muss sich in didaktischen Zusammenhängen erweisen.

²⁴² Vgl. K. Grottko: Angst, 1994, S. 4-5; vgl. R. Schlesier: Angst, 1998, S. 465-466.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Angst, Furcht und Ehrfurcht werden im griechischen Urtext zumeist durch das entsprechende Synonym 'phobos' wiedergegeben. Begriffe wie 'Ängst' und 'Furcht' stellen gerade in der Lutherbibel interpretierende Übersetzungen dar – so weisen es Vergleiche mit dem Urtext aus.²⁴³ In der biblischen Konkordanz ist das Wortfeld Angst/ ängstigen/ Furcht/ fürchten auf etlichen Seiten zu finden, somit kann man auch vom Umfang her getrost sagen, dass es zu den zentralen biblischen Themen gehört, neben Freude, Heil, liebevolle Annahme durch Gott, Vergebung und Hoffnung. Nach biblischem Verständnis ist die Angst fester Bestandteil der menschlichen Existenz.²⁴⁴

Im Alten und im Neuen Testament steht Angst an vielen Stellen im engeren Zusammenhang mit Sünde und Schuld. "Der alttestamentliche Ausdruck für Religion überhaupt bezeichnet sie als 'Furcht Gottes'²⁴⁵, was wiederum damit korreliert, dass sowohl Weisheit als auch Furcht als Synonyme für 'Liebe' verstanden werden – ein Indiz für die Vorstellung eines monotheistischen und gesetzgebenden Gottes und die Angst vor einer harten Strafe bei Übertretung der göttlichen Gebote (z.B. Hiob 18, 11). Der theologische Zusammenhang von Angst und Sünde und die Angst vor göttlichem Gericht sind alt- und neutestamentliche biblische Motive im Kontext von Angst. Der folgende Sachverhalt ist für das diesbezügliche Verständnis aber von Wichtigkeit: "Der von Furcht und Entsetzen ergriffene Mensch meidet Gott nicht, sondern sucht gerade bei Gott Rettung."²⁴⁶

Jedoch wird von Angst im AT und NT auch isoliert im Zusammenhang von Schuld und Sünde gesprochen, so beispielsweise wenn die Furcht vor Gott, das Gottesfürchtigsein, in den Ursprungskontext von 'Ehrfurcht vor Gott' gestellt und verstanden wird. Gemeint ist mit dieser Gottesfurcht nicht etwa die Furcht vor der göttlichen Strafe, sondern es ist eben diese "Ehrfurcht (...) die trotz Menschwerdung an der Göttlichkeit Gottes festhält und erst von ihr her Heil und Erlösung ermöglicht."²⁴⁷ So ist auch das "Fürchte(t) dich (euch) nicht" lediglich im Kontext von Ergriffensein (Engel-/Gotteserscheinung) zu verstehen und nicht etwa in Verbindung mit Schuld und Sünde (z. B. Gen. 15,1; Mt 17,7; Mk 5,36; Lk 1,13; Apg. 18,9). Die plötzliche Konfrontation mit der Gottesmacht wird von den Synoptikern meist im Kontext von Furcht beschrieben. Die Menschen stellen sich daraufhin die entscheidende Glaubensfrage, wer der sei, dem sogar Wind und Meer gehorchen (vgl. Mk 4,41).²⁴⁸

Aber nicht nur das Motiv der Gottesfurcht, sondern auch der Gedanke der Gottverlassenheit sind sowohl im AT als auch im NT bekundet. Was beispielsweise bei Hiob (z. B. Hiob 15, 20) und in etlichen Psalmen (vorbereitend) aufgenommen ist, wird von den Synoptikern wieder

²⁴³ Was nicht bedeuten soll, dass die ursprünglich gebrauchten Wörter nicht in diesem Kontext stehen.

²⁴⁴ Vgl. K. Grottko, a.a.O., S. 11.

²⁴⁵ R. Schlesier, a.a.O., S. 466.

²⁴⁶ K. Romaniuk: Furcht, in: Theologische Realenzyklopädie, Bd. XI, 1983, S. 757.

²⁴⁷ K. Grottko, a.a.O., S. 11.

aufgegriffen und erreicht in der Gethsemane-Szene ihren Höhepunkt: Jesu Verzweiflung und Todesangst, seine Angst vor Vernichtung sowie Gottverlassenheit. Jesus er- und durchlebt in Gethsemane eine Form von Angst, wie sie menschlicher nicht sein kann. Selbst beim Kreuzestod lassen Matthäus und Markus Jesus noch die von Angst begleitete Anklage vorbringen, er fühle die Gottverlassenheit. Die theologische Vorbereitung für diese Szene ist im Psalm 22 zu entdecken: Die Anklage der Gottverlassenheit in Vers 2 setzt der Psalmist in Vers 10 mit dem persönlichen Bekenntnis, sich von Gott seit der Geburt gehalten zu wissen, fort – eine Erfahrung von Geborgensein und Vertrauen empfindet er trotz seiner Verzweiflung (so auch bei 2. Sam. 22,7; Jes. 49,13; Ps 57,2). Dieses Bewusstsein schenkt ihm innere Befreiung aus der beklemmenden Situation, lässt ihn die Angst aushalten. Auch Jesus, der also existentielle Angst nicht aufzuheben vermag, gibt diese Erfahrung, wie sie im AT (Psalm 22) geschildert wird, weiter. Auch er fühlt sich ausgeliefert, verzweifelt und hat Angst. Aber dennoch bleibt in ihm die Vertrauenserfahrung zu Gott – die Angst wird erträglich, sie wird innerpsychisch überwunden. Gleich dem Psalmisten ist auch für Jesus (in Gethsemane, am Kreuz) die Überwindung dieser existentiell hochgradig angstbesetzten Situation, nach der dargestellten Interpretation der Synoptiker, weniger ein kognitiver, als mehr ein Akt des Vertrauens.²⁴⁹

Da es ein angstfreies Leben nicht geben kann, empfinden auch Christen die Angst, manchmal sogar die Fraglichkeit des Seines in ihrer radikalsten Form. Durch die besondere Vertrauenssituation zu Gott, vorgelebt von Jesus Christus, eröffnen sich andere Möglichkeiten der Überwindung, die eher inner-psychischer, symbolischer und wirklichkeitsüberschreitender Natur sind. Dem christlich geprägten Menschen eröffnet sich eine Hoffnungsperspektive von besonderer (Glaubens-) Qualität.²⁵⁰

3. Wundergeschichten allgemein

Uns stehen heutzutage physikalische, biologisch-chemische und andere wissenschaftliche Welterklärungsansätze zur Verfügung. Deshalb setzen wir heute ein tatsächliches Wunder i. d. R. mit einer Durchbrechung der uns bekannten Gesetzmäßigkeiten gleich, d. h. es

²⁴⁸ Vgl. K. Romaniuk, a.a.O., S. 758.

²⁴⁹ Vgl. K. Grottke, a.a.O., S. 11-12; vgl. R. Schlesier, a.a.O., S. 466; vgl. W. Mundle: Furcht, 1967, S. 416-417. Zur Differenzierung der unterschiedlichen Angstformen, zur Unterscheidung von lebenserhaltenden und lebensbedrohlichen Ängsten sowie hinsichtlich möglicher adäquater Formen des Umgangs mit der Angst sind jedoch kognitive Kenntnisse von Bedeutung.

²⁵⁰ Zum biblischen Reden von Angst und Furcht sei dem Leser der Beitrag von James A. Loader empfohlen, der biblische Texte mit denen des antiken Judentums und des Urchristentums vergleicht, vgl. J.A. Loader: Angst und Furcht 2001, S. 7 – 31.

bedeutet für uns ein Geschehnis, das es so nicht geben kann. Biblische Wundergeschichten dagegen entstammen einer Zeit, in der Menschen auf allgemeingültig fixierte Naturgesetze noch nicht zurückgreifen konnten. Will man die biblischen Wunder nicht von vornherein als unmöglich oder unhistorisch abqualifizieren, ist man auf Deutungsmuster angewiesen, die eine offen oder subkutan rational-naturwissenschaftlich geprägte Perspektive ergänzen.

Nach J. Frey und G. Theißen zeigt die Auslegungsgeschichte neutestamentlicher Wundergeschichten folgende Deutungsmodelle:²⁵¹

1. Die rationalistische Erklärung (Wunderbare Begebenheiten werden rational erklärt und plausibel interpretiert)
2. Die mythische Erklärung (Dichterische Ausmalung des alttestamentlichen Prophetenbildes und der Messiasidee, zugleich Öffnung für eine Argumentation gegen die Historizität)
3. Die religions- und formgeschichtliche Ableitung (Übertragung/Ableitung aus der hellenistischen Welt auf Jesus bzw. Klassifizierung als Novelle)
4. Die redaktionsgeschichtliche Interpretation (Hervorhebung des kerygmatischen Charakters; individuelle Prägung für die Gemeinde durch den jeweiligen Evangelisten. Die markinische Wunderdarstellung hier in Kurzform, an anderer Stelle ausführlicher: Kritische und positive Sicht stehen eingebunden im Messiasgeheimnis in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander. Korrektur und Relativierung durch die verstehende Sichtweise von Kreuz und Auferstehung her)²⁵²

Wundergeschichten erzählte man sich bereits im Judentum und im Heidentum, d. h. schon lange bevor sie christliches Erzählgut wurden und in der mündlichen Erzähltradition der ersten Christengemeinden ihren festen Platz fanden. Etliche vorchristliche Wundergeschichten wurden zur Erzählvorlage für die Christengemeinden, die das vorliegende Schema übernahmen und ausgestalteten bzw. neue Wundergeschichten hinzufügte, jedoch auf die gängigen Beschwörungsformeln sowie miraculöse Bewegungen gänzlich verzichtete.²⁵³ Zur Zeit des Alten Testaments hatte sich das folgende Schema

²⁵¹ Vgl. J. Frey 1999: Zum Verständnis der Wunder Jesu in der neueren Exegese, S. 4 – 7, vgl. G. Theißen: Der historische Jesus, ²1997, S. 260 – 262. Zur Auslegungsgeschichte vgl. auch G. Kruhöffer: Grundlinien des Glaubens, 1989, S. 141 – 142.

²⁵² Darüberhinaus wurde in den 70er Jahren seitens jüdischer Forscher, die Aversionen gegen die einseitig theologische Wunderdeutung hatten, versucht, Jesu Wundertaten dem konkreten historischen Kontext zuzuordnen. Demzufolge wird Jesus als Charismatiker bzw. Magier dargestellt. Ferner weist G. Theißen auf die sozialgeschichtliche Bedeutung des Wunderglaubens hin. Er benennt konkret die Protest- und Erneuerungsbewegungen, die Wunder zur eigenen Legitimation verwenden, vgl. G. Theißen, a.a.O., S. 262-264.

²⁵³ Schweizer ist der Meinung, dass die Synoptiker einige Geschichten nur um des Schemas willen übernommen haben, vgl. E. Schweizer: Das Evangelium nach Markus, ¹⁷1989, S. 6.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

herausgebildet: 1. Einleitung (Wundertäter/Hilfsbedürftige und Gegner treten auf), 2. Exposition (Darstellung von Krankheitsdauer und -schwere, Scheitern ärztlicher Hilfe). 3. Mittelteil (Ausführung des Wunders), 4. Schlussteil (Feststellung des Erfolges, meistens per Akklamation²⁵⁴).

Im Unterschied zu den alttestamentlichen Wundergeschichten verzichtet die Christengemeinde jedoch bei den Wundern Jesu, die nicht ausschließlich in christlichen Quellen bezeugt werden²⁵⁵, vielfach auf die Akklamation und ersetzt diese in Verbindung zum Bekenntnis zu Jesus Christus durch Hinweise auf die Meinung der Zeugen (nachösterliche Prägung), so dass sich nach D. Lührmann folgender typischer Aufbau zeigt: 1. Notlage, 2. Abwendung der Not, 3. Feststellung des Wunders als abschließende Zusammenfassung a) des Erzählers oder b) der Beteiligten.²⁵⁶

Die urchristliche Wundertradition als literarische Gattung existiert bereits vor den Evangelisten. Diese haben sie mehr oder weniger ausgeprägt in ihr Evangelium aufgenommen. Man muss also zwischen Tradition und Redaktion differenzieren.

Die Wundergeschichten entstammen zwei Traditionssträngen: a) palästinischem Judenchristentum, b) hellenistischem Judenchristentum. Die Aussageabsicht macht der katholische Theologe L. Schenke so deutlich: "Jesu irdisches Wirken wird durch die Wundererzählungen als Heilsgeschichte gedeutet, indem die eschatologischen Erwartungen Israels in Erfüllung gegangen sind."²⁵⁷ Während die Wundergeschichten vom ersten Typus ihren Sitz im Leben in der urchristlichen Judenmission hatten, war der andere Typus in der hellenistisch-judenchristlichen Mission zu finden. Bei den Geschichten, die dem Typ A zuzurechnen sind, ist die Aussageabsicht nicht zu übersehen, Jesus als denjenigen darzustellen, der absolut und exklusiv handelt, göttliche Macht offenbarend (werbend-argumentierender Charakter). Im "Konkurrenzkampf der hellenistischen Heilbringerpropaganda"²⁵⁸ steht bei den Geschichten vom Typ B die geradezu herausfordernde Frage, wer dieser Jesus denn eigentlich für den Hörer sei. L. Schenke behauptet, die Wundergeschichte sei eine Art "Medium" gewesen, um Jesu Bedeutung zu betonen.

Sowohl E. Schweizer als auch D. Lührmann sind in Übereinstimmung mit anderen Neutestamentlern wie z. B. W. Eckey der Überzeugung, dass Jesu Wunder im Neuen

²⁵⁴ G. Theißen fügt die Admiration (Staunen, Fürchten, Sich-Entsetzen etc.) hinzu, vgl. G. Theißen, ⁶1990, S. 78-80; ders., ²1997, S. 259.

²⁵⁵ Vgl. G. Theißen, 1997, S. 270.

²⁵⁶ Vgl. D. Lührmann: Das Markusevangelium, 1987, S. 94; vgl. E. Schweizer, a.a.O., S. 54 -56.

²⁵⁷ L. Schenke: Die Wundererzählungen des Markusevangeliums, 1974, S. 374.

²⁵⁸ Ders., a.a.O., S. 381.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Testament Verkündigungszwecken dienen.²⁵⁹ Jesu Aussagen werden durch seine Wundertaten selbst bestätigt - dadurch legitimiert er sich als Sohn Gottes, d. h. es besteht ein Miteinander von übergeordnetem soteriologischen Interesse und Wundertat. So wissen die Leser von Anfang an, wer Jesus war und ist. Jesus ist immer der Wundertäter, der "Macht"-Inhaber.²⁶⁰ H. Weder ist der Meinung, das Entscheidende an den Wundern sei ihre Aussage. Er vertritt die Auffassung, dass Wunder die Zukunft Gottes vergegenwärtigen wollen.²⁶¹ Die Interpretation H. Weders, die grundlegend auch für diese Arbeit sein soll, hebt sich recht deutlich von der heilsgeschichtlichen Deutung L. Schenkes ab.

Viele Jahre wurden Wundergeschichten in der Theologie, M. Dibelius und vor allem R. Bultmann folgend, formgeschichtlich in Heilungs- und Naturwunder unterteilt.²⁶² In letzter Zeit tritt jedoch eine differenziertere historische Betrachtung mehr in den Vordergrund. Weitestgehend gesichert ist die Annahme, dass den Evangelisten zumindest keine Quelle im Sinne einer hellenistischen Wundersammlung vorgelegen haben kann und somit die religionsgeschichtliche Ableitung, die eine Unhistorizität impliziert, nicht zutreffen kann. Historisch wahrscheinlicher erscheint dagegen Jesu Wundertätigkeit im Umfeld zeitgenössischer Parallelen, wenn auch der eschatologische Anspruch bei Jesus einen markanten Unterschied darstellt.²⁶³ Die bislang übliche Kategorisierung in Heilungs- und Rettungswunder wird von G. Theißen ergänzt. Er nimmt eine Einteilung hinsichtlich der Motive²⁶⁴ bzw. der Gattungsbestimmung und ihrer sprachlichen Merkmale vor, wonach die Sturmstillungserzählung z. B. zu den Befehlshandlungen (Mandatio) zu zählen wäre. Der textpragmatisch-literatur-soziologische Ansatz beinhaltet eine funktionale Fragestellung.

²⁵⁹ Der Anspruch Jesu, die Begegnung in (Voll-)Macht wird in Geschichten gekleidet, nicht in theologische Lehrsätze, Markus und die anderen Synoptiker sind keine Historiker. Es wird von Jesus das erzählt, was persönlich wichtig ist. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf die Wahrheitsfrage. Die markinische Absicht zum Beispiel wird in Mk 1,1 überdeutlich: Das griechische Wort 'euangelion' heißt übersetzt "Freudenbotschaft", vgl. E. Schweizer ¹⁷1989, S. 6-10; vgl. auch W. Eckey: Das Markusevangelium, 1998, S. 13.

²⁶⁰ Vgl. D. Lührmann 1987, S. 94. Demgegenüber äußert E. Schweizer folgende Auffassung: "So waren Jesu Wunder zwar Hinweise auf das Geheimnis, das hinter seiner Vollmacht stand, aber [...] keine eigentlichen Beweise.", E. Schweizer ¹⁷1989, S. 55.

²⁶¹ Vgl. H. Weder: Wunder Jesu und Wundergeschichten, 1984, S. 29-30. Auf den Folgeseiten erfolgt eine dezidierte Darstellung/Erörterung von H. Weders Grundlagenwerk.

²⁶² Die formgeschichtliche Gattungsdifferenzierung ist bei aller Wertschätzung für den hier gegebenen Kontext von begrenzter Relevanz und deshalb kann auf die weitere explizite Darstellung hier verzichtet werden.

²⁶³ Der Vergleich mit anderen Wundererzählungen aus der hellenistischen Welt zeigt, "dass eine eschatologische und universale Bedeutung der Wunder in der hellenistischen Welt fehlt [...] Als eine allgemeine Gemeinsamkeit zwischen Ur-Christentum und hellenistischer Welt könnte man allenfalls den Wunderglauben bezeichnen", H. Weder 1984, S. 35. Die Entstehung der neutestamentlichen Wundergeschichten nach dem Vorbild der hellenistischen Vorstellung vom "Gottmenschen" erscheint in Bezug auf das, was das Urchristentum über Jesus ausdrücken und wie es ihn darstellen wollte ebenfalls unzutreffend, vgl. H. Weder, a.a.O., S. 37.

²⁶⁴ G. Theißen unterscheidet die folgenden Untergattungen von neutestamentlichen Wundern: Exorzismen, Therapien, Normenwunder, Geschenk Wunder, Epiphanien und Rettungswunder (z. B. die Erzählung von der Sturmstillung), vgl. G. Theißen, ²1997, S. 265-267.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Demnach handelt es sich bei Jesu Wundern um symbolische Handlungen, die zugleich geschehene Taten gegenwartsrelevant für die Gemeinde thematisieren (christologisch-soteriologische Funktion, soziale Funktion, existentielle Funktion). Die Erfahrung des Heiligen wird somit durch die Symbolik der Wundergeschichte zu einer über die Alltagserfahrung hinausweisenden. "Die Wundergeschichten wären dann nicht nur symbolische Handlungen, in denen das menschliche Dasein bewältigt wird. Sie besäßen ebenso eine symbolische Dimension, die über jede menschliche Daseinsbewältigung hinausweist."²⁶⁵ Diese Offenbarung des Heiligen ist somit auch eine symbolische (göttliche) Absage an alle negativen Daseinserscheinungen. Das bedeutet in Bezug auf die Sturmstillungsgeschichte auch ein 'Nein' zu einem angstgeplagten Menschenleben. Hierin korrespondieren die Deutungen von H. Weder und G. Theißen.

"Die neuere Exegese versteht die urchristlichen Wundergeschichten daher weder in erster Linie als [...] historische Tatsachenberichte noch als bloße, 'uneigentlich' zu verstehende Mittel zur Veranschaulichung theologischer Aussagen...".²⁶⁶ Sie tragen demnach zur Wirklichkeitsdeutung bei, bzw. versehen diese mit einer neuen, erweiterten Perspektive Aktuelle exegetische Befunde²⁶⁷ gehen von einer historischen Wundertätigkeit Jesu in einem gewissen beschränkten Umfang aus (Krankenheilungen, Dämonenaustreibungen), an der im Laufe der Überlieferungsgeschichte diverse Ausgestaltungen vorgenommen wurden. Eine von G. Theißen dargelegte form- bzw. gattungsgeschichtliche Darstellung weist Jesu eigentliche Wundertätigkeit den Exorzismen und Heilungen zu. Alle anderen Wunder sind seiner Analyse gemäß für Jesus untypisch.²⁶⁸ Eine Übertragung auf Jesus liegt beispielsweise bei den Rettungswundern vor, die eine christologische/soteriologische Aussageabsicht tragen. Diese, wie auch die weiteren Wunder Jesu, die ihn durch den soteriologisch-eschatologischen Bezug von all den anderen in der Überlieferung auftretenden Wundertätern (Gottmensch, Wundercharismatiker, Zeichenprophet) unterscheiden, verdeutlichen das Kernstück von Jesu Wundern. Die Gegenwart als Zeit des Heils, als neuer Himmel auf Erden.²⁶⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wundergeschichten für das Verständnis des irdischen Jesus vermutlich eine größere Bedeutung haben, als vielfach eine längere Zeit

²⁶⁵ G. Theißen, ⁶1990, S. 296, vgl. These 10 in Kapitel IV.3 dieser Arbeit.

²⁶⁶ J. Frey, a.a.O., S. 12.

²⁶⁷ So bei H. Bee-Schroedter: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen; G. Theißen ²1997.

²⁶⁸ Vgl. G. Theißen, ⁶1990, S. 271-272. So kann J. Frey beispielsweise von der Sturmstillungsgeschichte behaupten, diese sei nicht historisch, sondern in Anlehnung an die Befehlsmotive in den Exorzismen ausgestaltet worden, vgl. J. Frey, 1999, S. 12-13. Ebenso H. Weder: "Schließlich gibt es andere Wundergeschichten, bei denen eine sorgfältige Prüfung des religionsgeschichtlichen Vergleichsmaterials die Annahme einer sekundären Übertragung auf Jesus sehr wahrscheinlich macht (dies gilt etwa für die Stillung des Seesturms)", H. Weder, 1984, S. 29.

angenommen wurde. H. Weder bringt es auf folgenden Nenner: **"Wer Christus ist, entscheidet sich an der Frage, wer Jesus war."**²⁷⁰ Gleichwohl können bezüglich der Historizität von Jesu Wundern (noch) keine pauschalen Aussagen gemacht werden.²⁷¹ Hinsichtlich der Wunderauslegung begegnen uns derzeit zwei Gruppen: "Die erste kann als metaphorische Wunderauslegung beschrieben werden. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass der Wundertext nicht buchstäblich, sondern *übertragen* aufgefaßt wird [...] Demgegenüber steht die Rehistorisierung, die die Wundertexte als Abdruck historischer Fakten verstehen will."²⁷² Die vorliegende Arbeit stützt sich in erster Linie auf eine metaphorisch-symbolische Auslegung der Wundergeschichten, die eine wirklichkeitsüberschreitende erweiterte Deutungsperspektive der Hoffnung beinhaltet. Leitend sind dabei die Ansätze von G. Theißen und H. Weder.

4. Wundergeschichten im Mk-Evangelium

Nachdem die neutestamentlichen Wundergeschichten mit ihren eher allgemeinen Charakteristika wie z. B. Klassifizierung, Aufbau und Auslegungsgeschichte dargestellt wurden, geht es im Folgenden um jene Wundererzählungen, die im Evangelium des Markus schriftlich fixiert sind. Damit nähern wir uns ein weiteres Stück der Wundererzählung, die für unseren Gesamtzusammenhang eine herausgehobene Bedeutung hat und demzufolge leitend sein soll. Auf diesem Weg werden zunächst ganz prägnante Fakten zum Markusevangelium sowie die Bedeutung der Wundergeschichten hierfür aufgezeigt.

Beim Markusevangelium handelt es sich um die älteste uns bekannte Erzählung zu Weg und Auftrag Jesu aus urchristlicher Zeit. Dieses Evangelium, dessen vollständiger Text erst seit dem 4./5. Jahrhundert vorliegt²⁷³, zählt wegen der Übereinstimmungen in Wortlaut und in der Reihenfolge mit denen nach Matthäus und Lukas zu den synoptischen Evangelien. Als anerkannte Kommentierungs-Grundlage dienen die griechischen Markus-Texte von E.

²⁶⁹ Vgl. G. Theißen, a.a.O., S. 275-279.

²⁷⁰ H. Weder, 1984, S. 26, Hervorhebung vom Verfasser.

²⁷¹ Aufgrund dieser vorläufigen Feststellung ist es gerade in didaktischen Zusammenhängen bis zu einem bestimmten Lernalter (ca. auslaufendes Primarstufen-/beginnendes Sekundarstufenalter) äußerst bedenklich, bezüglich der Geschichtlichkeit allgemeingültige Antworten geben zu wollen und zu können. Ein Risiko besteht zumindest so lange, bis ein gewisser Grad an Differenzierungsvermögen und symbolischem Verständnis seitens der Kinder erreicht ist.

²⁷² St. Alkier: Jenseits von Entmythologisierung und Rehistorisierung, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck: Religion zeigen, 1998, S. 40, Kursivdruck im Original.

²⁷³ Die Existenz von vier Evangelien ist vermutlich seit dem 2. Jahrhundert bekannt.

Nestle/K. Aland (1979) und K. Aland (1985). Eine verbindliche Textfassung existiert seit dem Trienter Konzil (1545-1563).²⁷⁴

Eine letztgültige Identifizierung des Verfassers ist bisher nicht gelungen, angenommen wird aber, dass sein Name tatsächlich Markus gewesen ist. Seine Sprache ist ein von der jüdischen Überlieferung geprägtes und vom Latein beeinflusstes Griechisch.²⁷⁵ Die Geographie Palästinas ist ihm unbekannt, wohl aber wohnten seine Leser irgendwo in der Umgebung von Palästina. W. Eckey grenzt das Gebiet noch weiter ein, indem er die Leser außerhalb der Bereiche mit überwiegend aramäisch sprechender Bevölkerung beheimatet lokalisiert.²⁷⁶ Fraglich ist, ob er ein Dolmetscher des Petrus war. W. Eckey kommentiert das folgendermaßen: "Die Nachricht, dass Markus sich als Dolmetscher des Petrus betätigte, ist zwar sonst nicht belegt, kann aber dennoch als glaubhaft angesehen werden."²⁷⁷ Der Ort der Niederschrift wird irgendwo im römischen Reich angenommen, vermutlich in Rom, als Zeitpunkt der Abfassung kurz vor dem Jahre 70n.Chr., da mit Ausnahme von Mk 13, 1 noch kein Hinweis auf die Zerstörung Jerusalems vorliegt.²⁷⁸ Dem Markus-Evangelisten haben sowohl schriftliche als auch mündliche Stoffe vorgelegen. Er sammelte die Passionsgeschichte, Wundergeschichten, apokalyptisches Gut, Streit- und Schulgespräche und weitere Wortüberlieferung, wie z. B. Bildworte und Gleichnisse.²⁷⁹ Wobei die ihm vorfindliche Grundschrift als besonders wichtig und bedeutungsvoll zu betrachten ist, deren Verfasser auf der Grundlage von Osterglauben und Messiasbekenntnis einen "(...) Bericht vom gegenwärtigen Wirken des Erhöhten (...)"²⁸⁰ Im Mittelpunkt der redaktionellen Gestaltung durch Markus steht die Messiasgeheimnistheorie, durch die er die teilweisen Widersprüche von Grundschrift und Ihm begegnender Realität (messianische und unmessianische Jesusüberlieferung) zu harmonisieren versuchte.

²⁷⁴ Erasmus von Rotterdam gab mit seiner Frage nach dem "Original" den Anstoß für die historisch-kritische Exegese des Neuen Testaments, woraufhin sich dann die Redaktionsgeschichte (redaktionell-intentionale Tätigkeit des Verfassers), die Traditionsgeschichte (Untersuchung von Vorlage, bevor sie zum jeweiligen Verfasser gelangten) und die Formgeschichte (Methode der Traditionsgeschichte, v. a. die Ermittlung des "Sitz im Leben") entwickelten. Dieser konnte unterschiedlich geprägt sein: a) Auseinandersetzung mit den Gegnern, insbesondere der jüdischen Gemeinde, b) Trost, c) Belehrung, vgl. E. Schweizer 1989 S. 1-5. Für die Missionsverkündigung spricht Koch zudem von einer "werbend-propagandistischen Funktion", D.-A. Koch: Die Bedeutung der Wundererzählungen für die Christologie des Markusevangeliums, 1975, S. 17.

²⁷⁵ Der Verfasser lebte in der griechisch sprechenden Welt. Individuelle Akzente setzt er durch die notwendigen Übersetzungen, denn Jesus und seine Begleiter sprechen die aramäische Sprache, d. h. die mündlichen Traditionen, die dem Verfasser des Markusevangeliums begegneten, mussten eine Um- bzw. Neuformulierung erfahren.

²⁷⁶ Vgl. W. Eckey 1998, S. 7.

²⁷⁷ W. Eckey, a.a.O., S. 4. G. Theißen hält diese Version allerdings für unwahrscheinlich, vgl. G. Theißen ²1997, S. 43.

²⁷⁸ Vgl. D. Lührmann 1987, S. 1-7; E. Schweizer 1989, S. 9.

²⁷⁹ Vgl. G. Theißen ²1997, S. 43.

²⁸⁰ W. Schmithals: Das Evangelium nach Markus, 1979, S. 52.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Der Erzählstil ist einfach, d. h. umgangssprachlich. Dabei handelt es sich um eine fortlaufende Geschichte, deren Einzelepisoden sich durch Vor- und Rückverweise in die Gesamtheit einpassen. Längere Geschichten sind nur in den Kapiteln 4-8 (Wundergeschichten) zu finden. Jesus stellt das handelnde Zentrum dar, die Jünger werden bis zu seiner Verhaftung als ständige Begleiter präsentiert. Der häufige Gebrauch des Präsens sowie die Verwendung der direkten Rede gilt offensichtlich der Verlebendigung und Vergegenwärtigung der Geschehnisse. D. Lührmann vermutet, dass der Text wohl eher Hörern denn Lesern gedacht war. Palästina im 1. Jahrhundert stellt den geographischen Rahmen dar.²⁸¹

Auffällig ist, dass Markus Jesu Leben nur unvollständig darstellt. Er lässt dessen Kindheit fast komplett aus, was zeigt, dass es ihm weniger um eine Biographie Jesu als vielmehr um dessen Auftrag geht, sowie um die Aktualisierung seiner Heilsbotschaft.²⁸²

Markus' theologisches Anliegen ist es, den Gott Jesu Christi als den Schöpfer der Welt darzustellen, als einen Leben verheißenden und Leben spendenden Gott, der sein Volk zu absoluter Treue verpflichtet und Geber alles Guten ist.²⁸³ Markus beschreibt eine große Anzahl von Lebensstationen Jesu, dabei greift er oft auf Schriftzitate aus dem Alten Testament zurück bzw. beruft sich auf diese. Solche Fülle bedeutender Rückbezüge machen nach W. Eckey folgendes deutlich: "Jesu Weg entspricht vom Beginn bis zum Zeugnis von der Auferweckung des am Kreuz Gestorbenen aus seinem Tod und Grab dem Wort Gottes im Schriftzeugnis."²⁸⁴

Markus stellt Jesus als den auserwählten und legitimierten Gottessohn dar, der durch seine Fähigkeiten (z. B. Sündenvergebung, exorzistische Handlungen, Krankenheilungen, Beeinflussung der Naturgewalten) seine Vollmacht ausweist. Die öffentliche Meinungsvielfalt über Jesus stellt Markus durch eine Vielzahl von Titulierungen dar. Redaktionell gipfelt die markinische Christologie darin, dass er die messianische Berufung Jesu erst vom Kreuz her verstehen lässt – bekannt als das Messiasgeheimnis. Nur der Leser weiß in dem planvoll aufgebauten Evangelium von der Messianität Jesu. Davon zeugen u. a. die Schweigegebote an die lange Zeit nur ahnenden Jünger, die ihrerseits als Begleiter Jesu zwar den Grundstock bilden für das Gottesvolk, jedoch zu seinen Lebzeiten sich von den anderen

²⁸¹ Vgl. D. Lührmann, a.a.O., S. 9.

²⁸² In diesem Zusammenhang sei auf G. Guttenberger hingewiesen, die äußerst interessante Erläuterungen zur Gottesvorstellung bei Mk entfaltet. Dieses Werk konnte jedoch aus Zeitgründen inhaltlich keine Berücksichtigung mehr in dieser Arbeit finden, vgl. Gudrun Guttenberger: Die Gottesvorstellung im Markusevangelium. Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, Band 123, Berlin/ New York 2004.

²⁸³ Vgl. W. Eckey 1998, S. 27 - 28.

²⁸⁴ W. Eckey, S. 29. Wer von Gott redet im Zusammenhang mit dem Markusevangelium, darf diese Verbindungen nicht übergehen! Im didaktischen Teil wird als Rahmeneinheit ein Thema "Reden von Gott"

Menschen grundsätzlich nur wenig unterscheiden (Markus stellt diese "Normalität" in der Seesturmgeschichte paradigmatisch dar, als im Sturm plötzlich ihr Glaubensmangel aus Todesangst deutlich wird).²⁸⁵ Dem Messiasgeheimnis folgend haben die Jünger zwar eine gewisse Ahnung, Jesu Vorwurf, sie seien Feiglinge, die noch keinen Glauben hätten, trifft sie vmtl. Jedoch hart. Schließlich hatte Jesus ihnen gegenüber erklärt, dass ihnen das "Geheimnis des Reiches Gottes" anvertraut sei, im Gegensatz zu den außenstehenden Hörern. Damit gehörten sie zur engeren Gottesfamilie. Aber dennoch legte er ihnen diverse Schweigegebote auf (so. z. B. Mk 8, 30). Kaum aber, dass Jesus den Jüngern ihr Privileg kundgetan hatte, (Mk 3, 13 u. 15) musste er sich selber über deren Unverständnis und ihren Glaubensmangel verwundern, wie ihre Reaktion beim Seesturm deutlich dokumentierte, was andererseits wiederum die Handschrift des Redaktors Markus trägt (Messiasgeheimnis). Entsprechend kann W. Eckey auch folgendes konstatieren: „um das Verstehen und Erkennen der Jünger ist es durchweg schlecht bestellt. Sie verkennen Jesus in seiner Hoheit.“²⁸⁶ Im Zusammenhang mit diesem Jüngerunverständnis, einem Motiv der Messiasgeheimnistheorie, ist auch die folgende Schlussfolgerung von W. Schmithals zu verstehen: „Die Jünger begriffen vieles auch und gerade von der esoterischen Belehrung nicht (...) Selbst wenn sie gewollt hätten, konnten sie also das Geheimnis der Person Jesu nicht öffentlich ausbreiten.“²⁸⁷ Bezogen auf das gesamte Evangelium verwendet der Erzähler verschiedene Begriffe, um die unterschiedlichen Seiten des Angsterlebens darzustellen. In den Wundergeschichten erscheinen durchweg Mut, Vertrauen und Glaube als Gegenpole zur Angst.

"Das Markusevangelium gilt wegen der Fülle der in ihm aufgenommenen Wundergeschichten gegenüber dem geringen Anteil an Reden Jesu als das Evangelium von den wunderbaren Taten Jesu."²⁸⁸ So lassen sich 16 einzelne solcher Wundergeschichten in seinem Evangelium entdecken. Die Kapitel 4-8 weisen sogar eine Aneinanderreihung aus, was ein Indiz für sein besonderes Interesse an derlei Erzählungen darstellt. Es schließt sich die Frage an, warum Markus diese "Vorliebe" gerade für Wundergeschichten zeigt, ob er schlichtweg gängige, ihm bekannte Geschichten aufzeichnet oder vielleicht in seinem theologischen Interesse interpretiert. Will Markus tatsächlich, wie K. Kertelge behauptet, die Wunder als Jesu Machttaten darstellen? Dem wird im Folgenden nachzugehen sein.

vorgeschlagen. Wer sich dafür in der Grundschule entscheidet, handelt richtig, wenn er/sie das oben Erwähnte an ein, zwei Beispielen exemplarisch gemeinsam mit den Kindern erarbeitet.

²⁸⁵ Vgl. W. Eckey, a.a.O., S. 34 - 47.

²⁸⁶ Ders., a.a.O., S. 48.

²⁸⁷ W. Schmithals: Das Evangelium nach Markus, S. 56.

Die Arbeit des Evangelisten Markus lag vor allem in der schriftlichen Fixierung der Wundergeschichten. Er belässt die mündlichen Einzeltraditionen jedoch nicht so, wie sie ihm zugetragen werden, sondern interpretiert diese durch Einfügungen, Einschübe und Verschachtelungen.²⁸⁹ Dabei existieren in der theologischen Forschung diverse Hypothesen über eine vormarkinische Wunderquelle,²⁹⁰ die jedoch mittlerweile verworfen werden gegenüber der Annahme, dass Markus eher isolierte Wundertraditionen (auch Sammlungen) vorgefunden und miteinander verknüpft hat. Deren Sitz im Leben hatte sich aber in die folgenden Richtungen verändert: a) Gemeindefradition zur Darbietung der Göttlichkeit Jesu, b) Grundlage für das gemeindliche Selbstverständnis, c) Krisenmanagement aufgrund einer enttäuschten Parusiehoffnung.²⁹¹

Markus komponiert seine Wundergeschichten unter dem Kreuzes-Vorbehalt, davon zeugt auch seine geographische Zielstrebigkeit des erzählerischen Rahmens (Galiläa, Jerusalem). So erscheinen die Wunder bei Markus als Teile des Lebensweges, aber nicht als Stoff zur Verehrung eines Wundertäters.

Seiner programmatischen Einleitung folgend hat Markus' redaktionelle Tätigkeit eine kerygmatische Ausrichtung. Nicht die Glorifizierung des irdischen Jesus ist sein primäres Ansinnen, nicht die Wundertaten sind es, die Jesus als den Christus begreifbar machen, sondern seine Lehre. So erscheint die ungläubige Haltung der Jünger angesichts der Wundertaten als Zeichen, dass auch sie als auserwählte Zeugen Jesu Bedeutung an seinen Wundertaten messen.²⁹²

In der Spannung zwischen Öffentlichkeit und unverstandenem Anspruch Jesu stehend sind die markinischen Wunder im Rahmen des Messiasgeheimnisses zu interpretieren. Das Jünger-Unverständnis findet seine Entsprechung im Unverständnis der Predigtgemeinden des Markus, deren Situation geprägt war durch das Leiden unter der Verfolgung.²⁹³ Konsequenter fügt Markus die Schweige- und Ausbreitungsverbote ein, um Jesu Offenbarung bis zur Auferstehung möglichst geheim zu halten. Nach Markus sind Wunder keine Beweise

²⁸⁸ K. Kertelge: Die Wunder Jesu im Markusevangelium, 1970, S. 23.

²⁸⁹ Vgl. D.-A. Koch 1975, S. 39 - 41.

²⁹⁰ Die Analyse der Semeiaquelle lässt die Annahme zu, dass das frühe Christentum Sammlungen von Wundergeschichten anstellte, die Markus benützt haben könnte. Die Einzelanalyse von Mk 2 und 4-8 ergibt jedoch keinen Beleg dafür, vgl. D.-A. Koch, a.a.O., S. 30 - 39.

²⁹¹ Vgl. L. Schenke a.a.O., S. 384 - 389.

²⁹² Vgl. ders. a.a.O., S. 394 - 404.

²⁹³ Die mkn Gemeinde leitete ihr Selbstverständnis, d. h. das Gemeinde-Heilsverständnis größtenteils aus Jesu Wundern (Krafttaten) ab. Die Heilsgegenwart war an die Wunder gekoppelt. Es gab vmtl. keine existentielle Ausrichtung ans Kreuz, denn Jesu Kreuzestod wurde als ein "Unglücksfall" betrachtet. Der Ruf nach Jesu rettendem Eingreifen wurde angesichts des zunehmenden Außendruckes immer lauter. Mk soteriologische Intention ist der Aufruf zur Nachfolge, was auch ausharrendes Leiden beinhaltet. Somit wird das Jüngerverhalten in den Wundergeschichten gleichsam zum Spiegel für das Selbstverständnis der Gemeinde. Zugleich wird in den Wundern aber auch Verheißung deutlich; Hoffnung auf rettendes Handeln, vgl. L. Schenke 1974, S. 407 - 415.

für Jesu Gottessohnschaft, sondern - Wunder sind Argumente für Jesus Christus.²⁹⁴ Er betont Jesu Wundertaten, um folgende Bestandteile herauszustellen: a) die eschatologische Komponente (Darstellung von Gottes Heilsangebot), b) die soziale Komponente (Hilfe für Menschen in Not).²⁹⁵

Ihr theologisch-kerymatischer Charakter bindet das Verständnis der Wunder an das Evangelium, somit an das Ostergeschehen. Damit wird die Auferstehung für das Wunderverständnis zum "hermeneutischen Urdatum".²⁹⁶ Markus instrumentalisiert die Wundergeschichten zur christologischen Verkündigung mit der folgenden Gegenwartsrelevanz: "Die an sich vergangenen Wunder kommen in der Gegenwart als Evangelium vor."²⁹⁷ Diese Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass alle Wundergeschichten als "(...) Ausdruck des mit dem Begriff >Vergebung der Sünden< umschriebenen Heilsgeschehens verstanden werden"²⁹⁸ wollen.

Der redaktionellen Arbeit des Markus ist also an einer Betonung der Glaubensdimension im Zusammenhang mit erfahrenem Heil gelegen, Glaube ist seine Chiffre für die menschlichen Handlungsformen zur Realisierung des Wunders. Markus macht darauf aufmerksam, dass Rettung und Glaube dichter zusammenhängen als Rettung und Wunder. Der Evangelist relativiert durch seine redaktionellen Tätigkeiten die ursprünglichen Wundertraditionen derart, dass er die Epiphanie nicht in Jesu Wundertätigkeit verstanden wissen will. Er will vielmehr verdeutlichen, dass das Ostergeschehen als Leitgedanke existieren soll.²⁹⁹ Die dem Menschen in Jesu Wundern zukommende Hilfe bedeutet im Sinne des o.g. Heilsgeschehens stets Befreiung, Befreiung aus dem Todesdasein und damit Entmachtung der Sünde. Sünde ist dabei weniger unter dem Aspekt der Tat, sondern vielmehr als Daseinsverfassung zu verstehen. Also ergibt sich eine Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz.³⁰⁰

5. Exegese von Mk 4,35-41

Bis hierher sind neben den allgemeinen Charakteristika neutestamentlicher Wundergeschichten ebenso die Besonderheiten von Wundererzählungen im Evangelium des

²⁹⁴ Vgl. K. Kertelge 1970, S. 197-199 u. 206 - 207.

²⁹⁵ Vgl. ders., a.a.O., S. 124-125.

²⁹⁶ Ders., a.a.O., S. 205.

²⁹⁷ Ders., a.a.O., S. 207, das gleiche Prinzip greift, wenn im Religionsunterricht im Zusammenhang mit der Angst das Sturmstillungswunder thematisiert wird. Mk 4,35-41 wird zum Angebot, unter christlichem Blickwinkel mit den eigenen Ängsten umzugehen. Die persönlichen Umgangsmöglichkeiten mit der Angst werden gleichsam ausdifferenziert.

²⁹⁸ W. Schmithals, a.a.O., S. 159.

²⁹⁹ Vgl. L. Schenke, a.a.O., S. 404 - 406.

³⁰⁰ Vgl. W. Schmithals, a.a.O., S. 158 - 159.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Markus definiert worden, insbesondere die Bedeutung des Glaubensaktes. Nun folgt die exegetische Darstellung der Wundererzählung, die als Leitgeschichte für unseren Zusammenhang relevant ist: Die Erzählung von der Stillung des Sturmes.³⁰¹

Die folgende Exegese von Mk 4,35-41 versucht, die vier Akzente zu setzen, die im Hinblick auf das Gesamtvorhaben von Relevanz sind. Historisch wird der Frage nachgegangen, welche Traditionen der Erzähler vorgefunden und weiter bearbeitet hat, redaktionell werden besondere markinische Einflüsse dargestellt, formalen Fragestellungen wird insofern nachgegangen, als dass der Versuch der Motivklärung unternommen wird und semiotisch wird die Bedeutungsklärung einzelner Verse im Zusammenhang mit dem Gesamtwerk angestrebt. Daneben besteht die Form der psychologischen Exegese. Sie ist für den vorliegenden Kontext von großer Relevanz. Ihre Aufgabe besteht in der Erhellung der geschichtlichen Bedeutung religiöser Inhalte für den Umgang mit psychologischen Phänomenen wie beispielsweise dem der Angst, um auf dieser Grundlage Aussagen zum gegenwärtigen Umgang mit der Angst machen zu können.³⁰²

Bislang war die Rede von zwei verschiedenen Traditionssträngen, denen die Wundergeschichten entstammen. Die Seesturmerzählung gehört zu jener der Gruppe, die dem hellenistischen Judenchristentum zuzuordnen ist, d. h. zur Zielgruppe gehörten sowohl Juden als auch Heiden. Die Einzigartigkeit und Exklusivität des Jesus gegenüber anderen Heilbringern wird überdeutlich in der geradezu herausfordernden Frage an den Hörer, wer denn dieser Jesus eigentlich für ihn sei.³⁰³ Als Markus die Erzählung vorfand, hatte sie sich in der Gemeinde bereits zur innergemeindlichen Erbauung und Ermahnung etabliert und war auch dort aktualisiert worden.³⁰⁴

Schauplatz der Handlung ist der See von Galiläa (See Gennesaret). Bis Mk 4,34 stand die Nähe zum Reich Gottes im Zentrum, ab 4,35 wird die Bedeutung Jesu zum Leitmotiv, so

³⁰¹ Parallelen im Neuen Testament befinden sich bei Mt 8, 23-27 und Lk 8,22-25.

³⁰² Die Einsicht in eine ständige Veränderungsmöglichkeit aller gewordenen Dinge, zu denen ebenso biblische Texte wie auch Aussagen der Psychologie gehören, bildet gleichsam das Fundament aller Annahmen der psychologischen Exegese. In Bezug auf die Frage nach dem Stellenwert eines biblischen Textes für den Umgang mit der Angst erscheint das Problem der historischen Diskontinuität demzufolge in einem anderen Licht. Das Verständnis der Gemeindesituation (geschichtliche und soziale Gegebenheiten) ist für die psychologische Exegese nicht minder wichtig als etwa eine umfassende Darstellung verschiedener psychologischer Richtungen, vgl. T. Vogt, a.a.O., S. 9- 16. Die psychologische Exegese von Mk 4, 35-41 basiert in dieser Arbeit auf kognitionspsychologischen Angsttheorien, vornehmlich von R. S. Lazarus (vgl. Teil II dieser Arbeit). Das Verständnis dieser Exegese steht mit bestimmten kognitionspsychologischen Aussagen in sehr enger Verbindung und ist von der Kenntnis dieser abhängig.

³⁰³ Vgl. L. Schenke 1974, S. 373 - 381.

³⁰⁴ Die markinische Gemeinde lebte in naher Parusieerwartung, jedoch noch im Selbstbewusstsein der bestehenden alten Welt, die Angst bereitete. Es ist zu konstatieren, dass die Angst in der Frühzeit ihre Gründe sowohl in der aktuellen Verfolgung hatte, als auch in einer apokalyptischen Weltanschauung (Welt als feindliche Größe).

dass von 4,35-8,26 ein inhaltlicher Zusammenhang erkennbar ist, einsetzend mit der Jünger-Frage in Vers 41.³⁰⁵ Der Verfasser des Markusevangeliums folgt bei seiner Erzählung dem für Wundergeschichten gängigen Stufenaufbau: 1. Einleitung, 2. Schilderung der Notlage, 3. Abwendung der Not(Gefahr/Krankheit), 4. Zusammenfassung.³⁰⁶

Eine detailliertere Darstellung des Aufbaus stellt W. Eckey dar:

Mk 4,35-41- (Die Stillung des Sturms)

1. Einleitung (V 35f): Zeitangaben, Jesu Anstoß zur Überfahrt, Entlassung des Volkes, Abfahrt zusammen mit anderen Booten.

Und am Abend desselben Tages sprach er zu ihnen: Laßt uns hinüberfahren. Und sie ließen das Volk gehen und nahmen ihn mit, wie er im Boot war, und es waren noch andere Boote bei ihm.

2. Notschilderung (V37): Sturm, Wellen, Boot voller Wasser.

Und es erhob sich ein großer Windwirbel, und die Wellen schlugen in das Boot, so daß das Boot schon voll wurde.

3. Darstellung von Jesu Ruhe (V 38a).

Und er war hinten im Boot und schlief auf einem Kissen.

4. Vorwurf der Jünger bzgl. Jesu Gleichgültigkeit (V 38b).

Und sie weckten ihn auf und sprachen zu ihm: Meister, fragst du nichts danach, daß wir umkommen?

5. Beschwörung des Sturmes (V 39a,b).

Und er stand auf und bedrohte den Wind und sprach zu dem Meer: Schweig und verstumme!

6. Konstatierung der behobenen Not (V 39c,d).

Und der Wind legte sich, und es entstand eine große Stille.

7. Jesu Anklage an die Jünger (V 40).

***Und er sprach zu ihnen: Was seid ihr so furchtsam?
habt ihr noch keinen Glauben?***

8. Furcht der Jünger als Reaktion auf Jesu Wirken (V 41): Bericht, Frage.³⁰⁷

***Sie aber fürchteten sich sehr und sprachen untereinander:
Wer ist der? Auch Wind und Meer sind ihm gehorsam!***

³⁰⁵ Vgl. D. Lührmann 1987, S. 93-94. Zielpunkt der Überfahrt war ein heidnisches Gebiet.

³⁰⁶ Vgl. ders., a.a.O., S. 96 - 97.

³⁰⁷ Vgl. W. Eckey 1998, S. 149 - 150.

Aufgrund der engen Verknüpfung von Epiphanie und Rettung, bezeichnet W. Eckey, diese Geschichte als rettende Epiphanie-Erzählung. Auffällig ist die Affinität zu Psalm 107, 23-32. Zu entdecken sind nicht nur Parallelen im Aufbau und Verlauf, sondern auch der Inhalt ähnelt einander äußerst stark. Die Vermutung liegt nahe, dass der Redaktor des Mk-Evangeliums diesen Psalm-Abschnitt als theologisch-inhaltliche Folie für die Seesturm-Erzählung verwendet hat, wie er sich ja recht häufig an das Alte Testament anlehnt. Sowohl im Psalm als auch in der Wundergeschichte ist die Verbindung von Epiphanie und Rettung ein besonderes Merkmal. G. Theißen sieht ebenfalls den Aspekt der Rettung und ordnet sie, gemäß seiner o. g. Kategorisierung von Wundergeschichten, den Rettungswundern zu.³⁰⁸

Die folgende Einzelvers – Betrachtung bewegt sich rein auf textimmanenter Ebene, d.h. Rückschlüsse auf die eventuelle Historizität der Erzählung wären spekulativer Natur. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann kein Zweifel daran bestehen, dass es sich bei der Wundergeschichte von der Stillung des Sturmes nicht um einen historischen Bericht handelt, sondern Verkündigungszwecke leitend waren.

Entgegen der traditionellen Erzählweise, die stets Massen als Wunderzeugen auftreten ließ, spricht Mk in der Einleitung von Jesu Rückzug in die Entlegenheit.³⁰⁹ Seinem Geheimnismotiv entsprechend, versucht Markus so redaktionell Fehlinterpretationen vorzubeugen. Schon dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass der Evangelist die (kleineren) Einheiten vorgefundener mündlicher Tradition wohl zusammengefügt hat, gleichzeitig auch in seinem persönlichen theologischen Interesse redaktionell bearbeitet hat.³¹⁰ Der Korpus Vers 37-41 bildet eine Einheit. Gestalterisch leitend war für Markus auch hier das Motiv des Messiasgeheimnisses. Vers 37 erzählt von einem urplötzlich hereinbrechenden Sturm, der derart heftig ist, dass das Boot voll Wasser läuft und schließlich zu kentern droht. Als Reaktion darauf fangen die Jünger in Vers 38 an zu beten. Gott jedoch schweigt, was zur

³⁰⁸ Die Erzählung von der Sturmstillung gehört demzufolge zu den Rettungswundern, wovon in der Evangelien-Überlieferung ein weiteres existiert, und zwar das des wunderbaren Seewandels (Mk 6, 45-52). Aufgrund vergleichbarer Motive und Merkmale zählt Theißen ebenfalls die Gefangenenerbefreiungen zu den Rettungswundern hin. Diese Wundergeschichten, bei denen es stets um eine Überwindung von feindlichen Mächten geht, weisen folgende Motive auf: 1. Notsituation und Bitte (Mk 4,35-41), 2. Die rettende Epiphanie (Mk 6,45-52), 3. Rettender und schützender Passagier oder Gefangener (Sturmstillung), vgl. G. Theißen, ⁶1990, S. 107-111. Bei dem Rettungswunder von der Stillung des Sturms kann der Osterglaube als Voraussetzung angesehen werden, da Jesu Fähigkeiten ausgesprochen werden, die über das normal Menschliche hinausragen, vgl. G. Theißen, ²1997, S. 265-268.

³⁰⁹ Die Jünger bilden den einzigen Zeugenkreis.

³¹⁰ V 35f wird von K. Kertelge (1970) z. B. als Traditionsgut mit geringen redaktionellen Anteilen gehalten. Demgegenüber sind Koch (1975) und Schenke (1974) davon überzeugt, dass die gleiche Stelle größtenteils markinisch sei. Dieses Beispiel soll deutlich machen, dass die Exegeten äußerst konträrer Auffassung sind. Da für unseren Zusammenhang eine differenziertere Analyse dieser Geschichte, die sich auch mit der Frage um traditionelle und redaktionelle Anteile beschäftigen sollte, nicht erforderlich ist, beschränke ich mich auf die effektiven Merkmale, d. h. auf das, was für unseren Gesamtzusammenhang von Bedeutung ist.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Folge hat, dass die Beter verzweifeln und Jesus Vorwürfe machen.³¹¹ Folgt man G. Theißens Analyse der Motive, so handelt es sich bei der Kritik der Jünger um ein grenzbetonendes Erschwernismotiv, "[...] das eine Willensanstrengung zur Überwindung gar nicht erst aufkommen läßt."³¹² Mit anderen Worten: Weil die Jünger sich an der Grenze zwischen Leben und Tod befanden, konnten sie nicht anders, denn ihr Wille war sozusagen durch die Todesangst ausgeschaltet. Ob sich diese Hypothese mit den Aussagen der psychologischen Interpretation untermauern lässt, wird später zu klären sein.

In Übereinstimmung mit Vers 40 erläutert L. Schenke den Vers 38 theologisch-redaktionell. Mit dem von den Jüngern geforderten Rettungszeichen machen diese ihren fehlenden Glauben deutlich, d.h. der Vers 38 wäre demzufolge ein Ausdruck des gestalteten Unglaubens.³¹³ Auf die Vorwürfe der Jünger geht Jesus jedoch nicht umgehend ein, sondern lässt mit einem Bannwort zunächst den Sturm verstummen.³¹⁴ Jesus behebt durch sein Wort in Vers 39 die erschütterte und erschüttende Störung der Ordnung. So betrachtet kann demnach folgende Verbindung gezogen werden: „Nähe des Reich Gottes bedeutet auch Behebung elementarer Bedrohung.“³¹⁵ Die Jünger ihrerseits erleben Jesu vollmächtiges Bannwort so: „Dass Gott da herrscht, wo Jesus vollmächtig spricht, ereignet sich für die Jünger als Wunder.“³¹⁶ Die daraus erwachsende Angst wird erst nach der Rettung explizit thematisiert. So kann Jesu Doppelfrage in Vers 40 als Entsprechung zu Vers 38 (Jüngerfrage/-anklage) betrachtet werden, aus der die Spannung Machterweis Jesu - Jüngerfurcht resultiert. Die Jünger, die einerseits gegenüber dem Volk eine Sonderstellung einnehme, sind andererseits diejenigen, die nicht verstehen (sollen), die versagen, ungläubig bleiben. Das ist markinische Komposition (Jüngerunverständnis). Markus will durch diesen nachträglichen Einschub dem Verstehen eine bestimmte Richtung geben (Spannung V40 – V41b). Seine Ansprache an die aktuelle christliche Nachfolgegemeinde kommt einer Warnung vor ähnlichem Versagen nahe. „Die Kritik richtet sich (also, W.B.) über die erzählte Situation hinaus an eine Christenschar, die bei harter Bedrängnis und in lebensbedrohlicher Situation verzagt. Die exaltierten Jünger sind den Lesern als warnendes Beispiel

³¹¹ Fehlt ihnen etwa die Erinnerung an Jesaja 43,2?; vgl. in diesem Zusammenhang des Vorwurfs auch E. Haenchen: Der Weg Jesu - Erklärung des Markus Evangeliums, Berlin 1966, S. 186 - 187.

³¹² G. Theißen ⁶1990, S. 84. Eine höchst interessante Deutungsperspektive, die von vielen, die schon einmal Todesangst empfunden haben, bestätigt werden kann.

³¹³ Vgl. L. Schenke 1974, S. 403-414. Darüber hinaus hat der vom Text ausgehende Kontrast Schlaf Jesu - tobende See hinsichtlich des Hilferufes sicherlich motivierenden Charakter (vgl. auch die Ausführungen in der semitischen Analyse).

³¹⁴ Dabei bedient sich der Redaktor alttestamentlichen Sprachgebrauchs hinsichtlich seiner Bannworte an Wind und Meer. Nach L. Schenke verwendet er gängiges traditionelles Beschwörungsvokabular von Dämonenbannungen, vgl. L. Schenke, a.a.O., S. 52-55.

³¹⁵ D. Lührmann 1987, S. 97. Dieses Motiv der Geborgenheit, das ein Sicherheitsgefühl vermittelt, sollte didaktisch fruchtbar gemacht werden. Es ist förderlich für eine positive Grundhaltung gegenüber der Schöpfung und leitet gleichzeitig ein mehrdimensionales Verstehen biblischer Geschichten ein.

vorgestellt.³¹⁷ Die Perspektive göttlichen Heilshandelns gibt ihnen Mut und bereitet die Folie für eine positive Grundstimmung, was angesichts der erwähnten Bedrängungen nicht leicht fallen konnte. Die Gemeinde ihrerseits fühlte sich vermutlich wie auf einer Schiffsfahrt durch stürmisches Meer und konnte sich mit der Situation im Boot identifizieren. Angesichts dieser Lage und Befindlichkeiten macht Markus die Seesturmgeschichte auch zu einer Trostgeschichte, Hoffnung kann sich entwickeln. Den mit dieser Erzählung Angesprochenen soll noch einmal ganz deutlich gezeigt werden: "Er (Gott, W.B.) ist auch in ihrer Todesangst bei ihnen (...) Er steht denen in ihrer ohnmächtigen Angst bei, die mit ihm im Boot sind."³¹⁸

Den Abschluss bildet die Jüngerfrage (akklamatorischer Schluss). Als Reaktion der Zeugen (Jünger) gebraucht Markus einen Terminus technicus für die menschliche Erfahrung göttlicher Epiphanie, einen Ausdruck für die menschliche Existenzangst vor dem Numinosen und die unterwürfige Gottesfurcht zugleich. Dieser Terminus, der im NT nicht allein bei den Wundergeschichten gebräuchlich ist, hat eine christologische Bedeutung: "Nicht die Größe des Wunders wird also durch Vers 41 hervorgehoben, sondern die Größe des im Wunder sich offenbarenden Jesus."³¹⁹ Der Hörer soll mit Vers 41 gleichsam in eine Entscheidungssituation gebracht werden (christologische Entscheidungsfrage), um einen Glaubensprozess in Gang zu bringen.³²⁰

Von der Spannung zwischen den Versen 40 und 41b war schon die Rede. Aufschlussreich und diesbezüglich hilfreich ist hierzu der synoptische Vergleich von Mk mit Mt und Lk. Das bei Mk hinsichtlich der Gestaltung des Aufbaus als äußerst planvoll zu bezeichnende Evangelium (Spannungsbogen um das Messiasgeheimnis), erfährt in den Versen 40 und 41 eine geplante Entwicklung (Enthüllung des Messias). Markus lässt in Vers 40 Jesus an die Jünger herantreten, um ihnen in geradezu mæeutischer Manier einen Verweis zu geben: "Habt ihr noch keinen Glauben?" fragt er und gibt damit einen Hinweis, was ihnen in ihrer Angst hätte helfen können. Zweifelsohne stehen Vers 40 und 41b in einer gewissen Spannung, insofern, als dass durch Vers 40 die volle Glaubensfähigkeit der Jüngergemeinde suggeriert wird, was jedoch der gesamten markinischen Konzeption um seine

³¹⁶ W. Eckey, 1998, S. 151.

³¹⁷ Ders., a.a.O., S. 152. Die von Feinden bedrängten und sich verlassen fühlenden Christen (Zuhörer) litten in ihrer verfolgten Existenz, ebenso wie die Jünger im Boot, unter Todesangst (vgl. Mk 8, 34ff; 9, 38ff; 10, 28ff). Der Erzähler instrumentalisiert seine Wundergeschichte, um den rettenden Gotteswillen den Zuhörern zu verkündigen, das gibt dieser Erzählung gleichzeitig eine Hoffnungsperspektive. Er versucht, der Hörerschaft eine psychologische Stütze anzubieten, indem er ihnen verdeutlicht: Gott will nicht, dass die Menschen unter der Angst leiden! Im Sinne des mehrdimensionalen Verständnisses von Glaubensgeschichten mag er gleichzeitig die Korrektur ihrer Glaubensvorstellungen beabsichtigen. So will er die Gegenwart des künftigen Reiches Gottes vor Augen halten. "Haltet zusammen!" könnte er ihnen zurufen wollen, denn "glauben" beinhaltet auch gemeinschaftliches (solidarisches) Handeln.

³¹⁸ W. Eckey, 1998, S. 152.

³¹⁹ L. Schenke, a.a.O., S. 58.

³²⁰ Vgl. ders., a.a.O., S. 57-59.

Geheimnistheorie zuwiderliefe. Matthäus und Lukas haben dieses Problem entdeckt. Sie wählen darum von der Markusvorlage abweichende Formulierungen. Während Lukas in Vers 8,25 sich eher sachlich ausdrückt "Wo ist euer Glaube?", um damit anzudeuten, dass die Jünger mit Jesu Anwesenheit eigentlich keine Angst zu haben bräuchten, wählt Matthäus in Vers 8, 26 die gemäßigte Bezeichnung "Kleingläubige". Damit versucht er zu verdeutlichen, dass selbst der auserwählten Nachfolgegemeinde in ihrer Todesangst das entscheidende glaubende Vertrauen in Jesus verloren geht. Konsequenterweise lässt Mt im Folgevers eine fiktive staunende Zuschauergruppe auftreten, um das Geschehene zu hinterfragen.³²¹

Während Mt mit Blick auf die lebensbedrohliche Bedrängnis der Urgemeinde mit seinem Verständnis von Kleinglauben zudem Zweifel und Anfechtung als wesentliche Glaubenselemente darstellen will, um auf diese Art und Weise eine Trost spendende Nachfolgeerzählung zu präsentieren, folgt Mk also eher seiner Konzeption vom Messiasgeheimnis. Nach diesem kann Jesus erst nach den Ostergeschehnissen als der Messias erkannt werden. Bei den Jüngern scheint – folgt man dem Wortlaut von Mk – die Offenbarung als Wundertäter (noch) keinen letztgültigen Glauben zu bewirken.³²² Aus dieser Perspektive betrachtet wäre der matthäischen Fassung eigentlich der Vorzug gegenüber dem Markustext zu geben, insbesondere mit Blick auf die didaktische Verortung. Dennoch sprechen gewichtige Gründe für die ältere Markusvorlage. Unter Berücksichtigung der Ausführungen zur methodisch-didaktischen Zielsetzung (v. a. die Gesamtkonzeption des Mk-Evangeliums, Glaube als Eigenbeitrag zum Wundergeschehen) und den Erkenntnissen von T. Vogt zum Zusammenspiel von Glaube und Handlungskompetenz, gewonnen aus der textpsychologisch-sozialgeschichtlichen Analyse des Mk-Evangeliums (vgl. Teil 2), ist der Mk-Text von großer Relevanz im thematischen Kontext von Angst.

Eine psychologische Exegese von Mk 4,35-41 mit Hilfe der kognitiven Emotionstheorie von R. S. Lazarus macht das Folgende deutlich.³²³ Die Jünger erleben real erlebte Existenzangst. Vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund konnten die Leser das mit der gegenwärtigen sozialen Angst in der Gemeinde in Verbindung bringen, infolgedessen fiel ihnen in diesem Punkt die Identifikation "leicht": Die Situationsbewertung der Adressaten der Erzählung entspricht nicht der Verheißungszusage und erzeugt Emotionen wie Angst und Verzweiflung. Zudem hat die Wahrnehmung der eigenen Situation die persönliche

³²¹ Vgl. Walter Schmithals: Das Evangelium nach Markus, S. 60-61 und 256-257.

³²² Vgl. Friedrich Johanness: Religion im Bild, 1981, S. 138-139; vgl. W. Schmithals, a.a.O., S. 254-264. Einige sind sich Markus und Matthäus jedoch in der Darstellung Jesu als vertrauenswürdigen Garanten für das Erreichen des anderen Ufers, was wiederum Sicherheit und Geborgenheit bedeutet.

³²³ Vorausgesetzt wird die Identifikation der Leser mit dem Verhalten und Erleben der Jünger. Die zentrale Fragestellung ist die Wirkung des Textes auf die Hörer. Eine Zielvorstellung liegt in der Explikation der Hilfe von glaubendem Vertrauen im Umgang mit der Angst.

Einschätzung zur Folge, dass sie bedrohlicher ist als die eigene Kompetenz zur Beseitigung. Auch diese Selbstbewertung führt zur Angst. Aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit von Emotion und kognitiver Bewertung steigert sich die eigene Angst. "In der Bewertung schlägt sich kein Glaube an die eigene und die gemeinschaftliche Kompetenz nieder."³²⁴ Handlungskompetenz und Glaube stehen in einem engen Verhältnis. Durch Jesu Handlung, die die Macht Gottes erkennen lässt, kann bei den Lesern (Hörern) eine kognitive Neubewertung einsetzen, die ihren Ausdruck in Vers 41 findet. Denk- und Wahrnehmungsvorgänge können/sollen mit positiven Emotionen besetzt sein, die, ihrerseits Kognitionen steuern. Statt Angst wird die – traditionsgeschichtlich geleitete – positive Emotion der Hoffnung auf Gottes Rettung in Notsituationen frei und lässt die Adressaten zu der kognitiven Neubewertung kommen, die die Situation kontrollierbarer macht. In diesen Hoffnungs-Emotionen und den mit ihnen verbundenen Kognitionen besteht der Beitrag des Glaubens zum Umgang mit der Angst.³²⁵ "Die Funktion der Hoffnung ist also existentiell: Sie macht fähig, Angst, die aus Existenzbedrohungen resultiert, zu binden, so daß diese nicht determinant für das Denken und Handeln wird. Sie unterstützt Bewältigungsversuche und stärkt die eigene Kompetenz."³²⁶

Eine mystisch-symbolische Sichtweise, die E. Drewermann skizziert, hebt sich davon partiell ab. Er beschreibt ein eher innerliches Herangehen: Das Meer als Chiffre für allgemeine Lebenssituationen, als Bild für menschliche Abgründe.³²⁷ Die Aufforderung der Seesturmgeschichte wäre somit nicht die zum Gebet in Notsituationen, sondern zur

³²⁴ T. Vogt, a.a.O., S. 96.

³²⁵ Vgl. ebd., S. 92 – 101.

³²⁶ T. Vogt, a.a.O., S. 100. Die Hoffnungsperspektive war auch wohl prägend für die Erzählsituation der Sturmstillungsgeschichte. Die von Feinden bedrängten und sich verlassen fühlenden Christen (Zuhörer) litten in ihrer verfolgten Existenz, ebenso wie die Jünger auf dem Boot, unter Todesangst. Der Erzähler der Sturmstillungsgeschichte instrumentalisiert seine Wundergeschichte mit Sicherheit, um den rettenden Gotteswillen (heilende Hilfe) den Zuhörern zu verkündigen. Auf diesem Weg versucht er, der christlichen Hörerschaft eine psychologische Stütze anzubieten, indem er ihnen verdeutlicht: Gott will nicht, dass die Menschen unter Angst leiden! Im Sinne eines mehrdimensionalen Verständnisses von biblischen Wundergeschichten beabsichtigt er eventuell gleichzeitig eine Korrektur ihrer Glaubensvorstellungen. Ihnen, die in naher Parusieerwartung lebten, will er so die Gegenwart des zukünftigen Reich Gottes vor Augen (und ins Herz) bringen. "Haltet zusammen!" könnte er ihnen zurufen wollen, denn "glauben" beinhaltet auch gemeinschaftliches Handeln.

³²⁶ Vorausgesetzt wird die Identifikation der Leser mit dem Verhalten und Erleben der Jünger. Die zentrale Fragestellung ist die Wirkung des Textes auf die Hörer. Eine Zielvorstellung liegt in der Explikation der Hilfe von glaubendem Vertrauen im Umgang mit der Angst.

³²⁷ Das Meer taucht in vielen Völkemythen immer wieder als ein Symbol für Chaos, Uranfang und Nichts auf. In der Antike galt das Meer als Stätte des Todes. Meer und Wasser waren schon im AT ein Bild für die Bedrängtheit der Gerechten, sowie für die Stätte dämonischer Chaosmacht, vgl. L. Schenke, 1974, S. 77-79. Der Naturgewalt der Bedrohung durch das Wasser gegenüber stand Gott Jahwe als "Herr des Wassers". Mit dieser Zeichen-Handlung in Mk 4, Vers 39 stellt der Evangelist Markus Jesus als mit göttlicher Kraft ausgestatteten Sohn Gottes heraus: Er besiegt die Lebensbedrohung des Wassers.

Von Bedeutung ist dabei auch der konkrete religionspädagogische Hintergrund. Wie Erhebungen ausweisen, empfinden Kinder im Grundschulalter Angst vor den Naturgewalten, wozu auch die Wasserfluten zu rechnen sind. Demzufolge spricht diese ntl. Wundergeschichte direkt das konkrete Angstempfinden der Kinder an.

Einnahme einer jesuanischen Haltung.³²⁸ Der schlafende Jesus als Symbol für die innere Ruhe im Gegensatz zu einer inneren Unruhe, die nicht selten von Angstzuständen begleitet wird. Aus dieser symbolischen Sichtweise heraus könne die Seesturmgeschichte geradezu als Paradebeispiel für des Menschen Konfrontation mit seinen eigenen Ängsten gewertet werden.³²⁹

Neben einem psychologischen Bezug (Meer als Symbol für innere Ängste) bestehe ein metaphysischer Bezug (Meer als Symbol für den Abgrund des Lebens, für das Nichts)³³⁰, der noch evidentester ist als der psychologische. So müsse der Mensch angesichts des Todes (Nichts) gegen seine Angst zur Ruhe finden, in den "Angst-Stürmen" sozusagen die Ruhe gewahren - mit Gottes Hilfe! Auf die vielen Gefahren von außen haben Menschen oft wenig Einfluss, aber die Einstellung zu Gott, die liege bei uns. Auf wundervolle Art und Weise kommen und vergehen die schlimmsten Gefahren; so betrachtet fänden Wunder also lebenslang statt, weil Gott immer den Menschen nahe sei und die "Stürme" beruhige.³³¹

6. Zwischenzusammenfassung

Eine vor- und urchristliche Wundertradition bildet die Basis für die markinischen Wundergeschichten. Neuere Exegese weist aus, dass es sich bei einem Teil der neutestamentlichen Wundergeschichten, von dem die Sturmstillungsgeschichte höchstwahrscheinlich ausgenommen ist, um Erinnerungen an tatsächliche Ereignisse handeln könnte. Die Wundergeschichten des Neuen Testaments stellen einen Beitrag zur Gegenwartsdeutung dar, nicht zuletzt durch ihre Absage an alles Lebensfeindliche und dem Zuspruch von göttlicher lebenserhaltender Liebe. Markus Beitrag liegt vor allem in der

³²⁸ Die Seesturmgeschichte spricht in Symbolen, die jedem Menschen angelegt sind, meint E. Drewermann. So stellt etwa die Person Jesu ein Symbol für das Ich dar. Der Autor greift u. a. das Problem der innerlichen Stille auf und sagt: "Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer." (E. Drewermann: Das Markusevangelium, 1987, S. 355). Nun stellt solche Stille gerade für Kinder eine typische Angst-Situation dar – zu denken ist dabei z. B. an das Phänomen kindlicher Alpträume.

³²⁹ E. Drewermann schreibt: "Man versteht sich selbst und die Welt nicht mehr, man könnte nur schreien vor Angst, und es gibt keine Hilfe! [...] Was soll man da << machen >>, wenn nicht, was gerade die Haltung Jesu verrät und was auch die Tiefenpsychologie einzig zu empfehlen vermag: Auszuruhen und die Angst zu vergessen, um in der Tiefe, im Sprechen der Träume, in den Bildern des << Schlafes >>, eine neue Festigkeit wiederzugewinnen [...] Am Ende ist es der << Kleingläubige >> und die << Angst >>, die darüber entscheiden, wie sehr das << Meer >> in uns tost und tobt, und es ist allein der Glaube und das Vertrauen, die den Sturmwinden Einhalt zu gebieten vermögen." (E. Drewermann 1987, S. 357, Hervorhebung im Original).

³³⁰ S. Kierkegaard bezeichnet die Angst als Angst vor der Freiheit, vor dem Nichts, vgl., E. Drewermann 1978, S. 437. Wegen der Geistbestimmung des Menschen wird diese Angst im Geist erfahren. Die Rolle dieser "Agentin des Geistes" (Ch. Gestrinch: Die Wiederverkehr des Glanzes in der Welt, 1989, S. 65) hält Kierkegaard für ambivalent; so wolle sie a) den Geist einigen und b) den Menschen verunsichern.

³³¹ Vgl. E. Drewermann 1987, S. 357 - 359. Drewermann stellt die menschliche Erlösungsbedürftigkeit in den Mittelpunkt seiner Ausführungen.

Betonung der Glaubensdimension und Herausstellung einer lebensbejahenden Hoffnungs- und Vertrauensperspektive.

Im Kontext seiner Messiasgeheimnistheorie ist die markinische theologisch-redaktionelle Arbeit ab V 38 am deutlichsten. Hier sind auch die markantesten Unterschiede zu Matthäus und Lukas, die die gleiche Geschichte jedoch mit anderer Betonung erzählen, erkennbar. Mk Erzählabsicht beinhaltet demzufolge zwei Aspekte: Sowohl belehrender (Glaubens-)Hinweis an die Zuhörergemeinde als auch tröstende Hoffnungsperspektive bzgl. Gottes Beistand in Notsituationen. Das kann dem Individuum Zuversicht, Mut und eine positive Grundstimmung, ein Vertrauen in Gottes Schöpfung geben.

Markus, der Jesu vollmächtiges Wirken in der Geschichte von der Sturmstillung durch eine machtvolle Wundertat hervorhebt³³², beabsichtigt also auch eine Ermahnung und Belehrung der Gemeinde, d. h. er stellt die Glaubensfrage und lässt gleichermaßen den Trost-Aspekt durchschimmern, der eine Hoffnung ermöglicht. Die von Selbstzweifeln, Bedrohung und Enttäuschung geplagten und angefochtenen Christen, ja Menschen allgemein, werden nicht nur belehrt sondern zugleich auch getröstet und herausgefordert. Der Lebensweg, besonders der als Christenmensch, ist stets begleitet von Angst, insbesondere dann, wenn das Gefühl der Sicherheit zu überwiegen scheint. Gerade in solchen Momenten ist das Vertrauen auf Jesu Zuspruch, mit ihm das angepeilte Ziel (andere Ufer) zu erreichen, besonders bedeutungsvoll.

Es vereinigen sich soteriologische und christologische Ansprüche sowie ekklesiologische Handlungsanweisungen³³³ in dieser Geschichte. Eine metaphorisch-symbolische Sichtweise der Sturmstillungsgeschichte macht auf die Hilfe Gottes aufmerksam, der ein Leben lang Wunder geschehen lässt. Die vorfindliche Wirklichkeit wird in einer erweiterten Perspektive der geborgenen Zuversicht betrachtet, bewirkt durch die Symbolbedeutung der Wundergeschichte. Die psychologische Exegese wird als sinnvolle Ergänzung anvisiert und im Anschluss an die kognitionspsychologischen Angsttheorien dargeboten, weil erst in Kenntnis bestimmter kognitionspsychologischer Theorieelemente die grundlegenden Verständnisvoraussetzungen gegeben sind. Deutlich wird der enge Zusammenhang von Kognition und Emotion, insofern die durch Jesu Tat bewirkten existentiellen Hoffnungen die Angstbefähigung der Jünger positiv beeinflusst.

³³² Vgl. W. Eckey, a.a.O., S. 14; dazu sind ebenso interessant D. Lührmann, a.a.O., S. 96 - 97 und E. Schweizer, a.a.O., S. 56.

³³³ P. Janich sagt: "Auch Reden ist Handeln", P. Janich: Was ist Wahrheit?, 2000, S. 103. Dieser Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang insofern von Interesse, als das Versprachlichen von Angstemotionen als (erster) Schritt des Umgangs mit der Angst anzusehen ist. Die Wirkung ist bei der urchristlichen Zuhörergemeinde kaum eine andere als im Religionsunterricht heutiger Tage.

7. Glaube und Wunder

Nachdem die biblisch-neutestamentlichen Wundergeschichten vor allem an dem für unseren Kontext relevanten Markus-Text dargestellt wurden, soll im Folgenden der systematisch-theologische Zusammenhang untersucht werden, dem Markus besondere Beachtung schenkt: Der Zusammenhang von Wunder und Glaube unter Berücksichtigung christologischer Aspekte.

Alle möglichen systematisch-theologischen Zusammenhänge zu Mk 4,35-41 aufzuzeigen würde a) sicherlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen und b) uns zu weit vom Thema Angst entfernen. Deshalb ist auch hier eine Beschränkung, auf das für den Gesamtzusammenhang Relevante angezeigt. Bei der Interpretation und Deutung der Sturmstillungsgeschichte in Bezug auf Menschen (Kinder) sind folgende Bereiche von übergeordneter Bedeutung: a) der Zusammenhang von Wunder und Glaube, b) Jesus Christus, mit der Frage nach Tod und Erlösung.

Allgemein ist zum Zusammenhang von Glaube und Wunder bei Markus eine enge Verbindung von Glaube und Wundererfahrung zu erkennen. Der Erzähler sieht im Glauben den menschlichen Eigenanteil zur Realisierung des Wunders, was Befreiung, Umkehr und Veränderung bedeutet. „Glaube ist eine Kognition und Emotion, die ein Handeln freisetzen. Mangelnder Glaube geht mit mangelnder Handlungskompetenz einher. Jeder und jede muß den eigenen Beitrag zur wunderbaren Veränderung leisten“.³³⁴ Diesen eigenen Beitrag nennt Markus ‚Glaube‘, was mit Vertrauen sowohl in Gottes als auch in die persönliche Handlungskompetenz korreliert. Wichtig ist für Markus die menschliche Teilhabe an Jesu Macht und die Herausforderung dazu.³³⁵

Die markinische redaktionelle Arbeit an der Wundergeschichte von der Sturmstillung diente in erster Linie der Betonung der Glaubensdimension, vor allem war mit Vers 41 eine ekklesiologische Ausrichtung verbunden, und zwar die Ingangsetzung eines gemeinschaftlichen Glaubensprozesses. Die gesamte Perikope betont das Ineinander von Verkündigung (soteriologisches Interesse) und Wundertat (christologische Dimension). Ungeachtet der Ergebnisse der derzeit mehr oder weniger heftig geführten Rehistorisierungsdebatte ist bei vielen, wenn nicht den meisten neutestamentlichen Wundergeschichten, eine eschatologische Ausrichtung erkennbar. Der eschatologische Hinweischarakter von Wundergeschichten besteht darin, Menschen einen Gott

³³⁴ T. Vogt, a.a.O., 92.

³³⁵ Vgl. dies., ebd..

nahezubringen, der auch in feindlicher Umgebung Hoffnung bietet.³³⁶ Das kann folgendes bedeuten: "Christlicher Wunderglaube signalisiert hier aufmerksame Aufgeschlossenheit für Gottes Wunder in außergewöhnlichem Geschehen, was wiederum den Blick öffnen, ausweiten und vertiefen kann, um das von Gott geschenkte Leben als die Wundergabe schlechthin wahrzunehmen".³³⁷

Soteriologisch kennzeichnend ist bei den Wundergeschichten die parallele Zentralstellung von a) einer Verkündigung, die auf die Gottesherrschaft gerichtet ist und b) einem Wirken, das -pauschalisierend formuliert – auf Heilung zielt. Dem Glaube wird also heilende Kraft zugesprochen.³³⁸ Was man sich unter dieser heilenden Kraft des Glaubens vorzustellen hat, versucht das Folgende zu erhellen.

Der Begriff "Glaube" wird im Neuen Testament, insbesondere in den Evangelien, der zentrale Inhalt zur Beschreibung der subjektiven Seite der Gottesbeziehung mit der Bedeutung von Vertrauen, Fürwahrhalten, Zuversicht und Einsicht. Bei Jesus und den Synoptikern liegt eine besondere Betonung auf dem Vertrauensaspekt, bei Paulus kommen Wissen und Erkenntnis ergänzend hinzu. Während in den Jesusgeschichten unter Glaube das Vertrauen auf Gottes Macht verstanden wird, ist nach Ostern Jesus selbst der Glaubensinhalt (Glaube an Jesus als den Christus).³³⁹ Glaube beinhaltet die Annahme des Evangeliums, dessen Botschaft heilbringend ist. Er ist sowohl akt- als auch inhaltsbezogen. Mit dem Auftreten von Jesus Christus und seinen (Wunder-)Taten wird das Heilshandeln Gottes von seiner menschlichen Seite dargestellt. Christlicher Glaube bedeutet Freiheit von Sünde, d. h. auch Befreiung aus dem Todesdasein (Röm. 7, 24): "Wer sich auf Jesu Wort einlässt (...) dem sind die Sünden vergeben."³⁴⁰

Die Beweisbarkeit des Glaubens wird in der neueren evangelischen Theologie³⁴¹ vehement abgelehnt und sein existentieller Charakter ebenso wie der Vertrauensaspekt betont. Jedoch gibt es auch Stimmen, die den Vernunftaspekt des Glaubens hervorheben und die gottgeschaffene menschliche Begründungsfähigkeit und daher Begründungsnotwendigkeit sehen.

³³⁶ Vgl. R. Lachmann/G. Adam/W. Ritter (Hrsg.), 1999, S. 386.

³³⁷ R. Lachmann/G. Adam/W. Ritter (Hrsg.), a.a.O., S. 386.

³³⁸ Im mkn Logion vom bergeversetzenden Glauben (Mk 11,22-24) wird sogar direkt auf die Wunderkraft des Glaubens verwiesen, vgl. G. Theißen, a.a.O., S. 272.

³³⁹ Vgl. R. Lachmann/G. Adam/W. Ritter (Hrsg.), a.a.O., S. 93 - 94.

³⁴⁰ W. Schmithals, a.a.O., S. 156. In Verbindung mit dem Motiv des Messiasgeheimnisses ist dieser Glaubens-Kontext in die Interpretation von Mk 4,40 mit einzubeziehen.

³⁴¹ Die Beweisbarkeit des Glaubens wird z. B. durch solch namhafte Theologen wie R. Bultmann, P. Tillich, G. Ebeling und H. Deuser bestritten, vgl. H. G. Pöhlmann: Abriß der Dogmatik, 1985 S. 86 – 96; vgl. H. Deuser: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, 1999, S. 121 – 135.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Dem Vertikalismus zwischen Gott und Mensch, der Beziehung zwischen Glaube und Denken, stehen korrelationstheologische Ansätze gegenüber, die nicht nur relativierenden Charakter tragen, sondern auch solche Leitgedanken wie Entmythologisierung und existentielle Interpretation und das den geängstigten Menschen helfende und tragende Wort Gottes zur Kernaussage werden lassen. Für P. Tillich beispielsweise bedeutet Glaube ein Ergriffensein durch das Unbedingte. Die Trennung von Glauben und Denken findet mit seinen Ansätzen ihr Ende, indem er die Dominanz der existentiellen Frage postuliert.³⁴² Die Beziehung von Hamartologie und Eschatologie stellt sich folgendermaßen dar: Trotz der Sünde wird Gott seine Schöpfung erlösen, das garantiert die Tatsache, dass er selbst in Jesus Geschöpf geworden ist.³⁴³

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Glaube kein bloßes Fürwahrhalten, sondern im Wesentlichen Vertrauen und Verlässlichkeit in und auf Gott als absolute Lebensbewegung des Menschen ist. Das Wissen um Glaubensinhalte ist noch kein Glaube, mitentscheidend ist der Glaubens-Akt des Verstehens (verstehender Glaube), Kognition und Emotion zugleich. Kennzeichnendes Element ist der Zukunftsaspekt mit Hoffnung und Zuversicht. Der christliche Glaube, der seit dem 3./4. Jahrhundert trinitätstheologisch expliziert wird, unterliegt zwar der individuell subjektiven Verantwortung, trägt aber gleichsam eine Gemeinschaftsorientierung. Trotz aller Zweifel besitzt er einen "Dennoch-Charakter" gegen alle Widrigkeiten des menschlichen Lebens zu denen auch die menschliche Angst gehört.

In dem sich Anschließenden soll die Rolle dessen dargestellt werden, der sozusagen als Überbringer des Glaubengeschenkes von besonderem christlichen Wert für die Kinder im Grundschulalter mit ihren Ängsten ist. Glauben-können ist sowohl ein Geschenk Gottes als auch Produkt von Erziehung und Sozialisation; er differenziert sich im Verlauf des Lebens aus. So kann es theologisch betrachtet keine Entwicklung des Glaubens geben. Das bedeutet, dass der kindliche Glaubensakt ebenso als Glaube anzusehen und ernst zu nehmen ist wie das Glauben Erwachsener.³⁴⁴

Kindheit ist mit Begrenzungsgefühlen verbunden (Kleinsein, Zukurzkommen, Ohnmacht, Angst), die unzufrieden, unglücklich und sogar krank machen können. Wie dieser unheilvolle Zustand mit Hilfe von Jesus Christus existentiell bestanden bzw. subjektiv bewältigt werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden. Person und Wirken Jesu erhalten damit eine

³⁴² Vgl. H. G. Pöhlmann, a.a.O., S. 92 - 104.

³⁴³ Vgl. R. Lachmann/G. Adam/W. Ritter (Hrsg.), a.a.O., S. 94.

³⁴⁴ Vgl. dies, a.a.O., S. 94 - 97. Dieser Gesichtspunkt bestimmt die aktuellen Aussagen zur Kindertheologie, die uns im religionspädagogischen Teil noch näher beschäftigen werden und mitgestaltend für den Unterrichtsvorschlag am Ende dieser Arbeit sind.

existentiale Bedeutung. Das ist nach H.-J. Blum Voraussetzung für ein richtiges Verständnis biblischer Geschichten wie der von der Stillung des Sturmes.

Die Thematik "Jesus Christus" ist derart komplex, dass an dieser Stelle eine Beschränkung auf das für den vorliegenden thematischen Gesamtzusammenhang Relevante besonders greifen muss. Beispielsweise sind dort, wo Wundergeschichten Erwähnung finden, zuallererst diejenigen gemeint, für die Markus als Redaktor genannt ist. Zunächst werden vorab elementare, für das Verständnis wesentliche Aspekte unseres Zusammenhangs vorangestellt.

Vor Gott ist die Angst für den Menschen wegen ihrer kausalen Verquickung mit der Sünde ein "Nicht-sein-Sollendes"³⁴⁵. Dadurch, dass Christus die Angst angenommen hat, wird sie zum Sieg der Gnade Gottes mit heilsgeschichtlicher Bedeutung. Somit ist der die Angst bejahende Glaube in seiner kommunikativen Haltung (glauben, hoffen, lieben) zugleich Teilhabe an Christi Angst.³⁴⁶ Aus dem Vorausgehenden wird die Beziehung von Sünde (empirisch feststellbare Negativerfahrungen) und dem Glauben an einen Schöpfergott ersichtlich. Dieser Schöpfergott ist nur trinitarisch zu denken, d. h. im Glauben an einen Gott Vater, Gott Sohn (Jesus Christus) und Gott Heiliger Geist. In Bezug auf die Angst hat dieser trinitätstheologisch ausgerichtete christliche Glaube drei Interessensebenen. Die erste Ebene ist eine christologische: "Gerade deshalb (weil Jesus Christus ganz menschliche Erfahrungen wie Gottesferne und Einsamkeit durchlitten hat, W.B.) glauben wir, daß dieser Christus Herr über 'Tod und Leben, über Gegenwärtiges und Zukünftiges, über Hohes und Tiefes' ist [...]"³⁴⁷. Die zweite Ebene ist eine soteriologische: "Im Geist des Glaubens an den dreieinigen Gott wissen Menschen vielmehr um die Not der Einsamkeit, der Anfechtung und sie leiden täglich an der Verborgenheit Gottes inmitten der ‚Hölle‘ des Lebens. Aber sie glauben auch, daß gerade in solchen Situationen der Geist Christi mit ihnen solidarisch ist, weil er für sie diese ‚Höllen der Angst und Einsamkeit‘ überwunden hat und überwinden wird; das Vertrauen gilt dem, der Christus nicht im Tode gelassen hat."³⁴⁸ Die dritte Ebene ist die ekklesiologische: "Im Geist des Glaubens finden Menschen einander und sprechen sich im Namen des dreieinigen Gottes Trost und Hoffnung zu. Mehr noch: Im Gottesdienst der christlichen Kirche hören Menschen und wird es ihnen verheißen, daß nicht die Hölle der

³⁴⁵ LThK, ²1986, S. 557. Abseits dieser theologischen Sichtweise kann aber auch nicht vernachlässigt und außer Acht gelassen werden, dass die Angst nicht nur negativ zu bewerten ist, sondern zu gewissen Teilen auch positive Züge trägt. Gemeint sind damit a) ihr Beitrag zur persönlichen Entwicklung und Reifung und b) ihr lebenserhaltendes Moment bei Gefahr. Beides wird in dieser Arbeit ebenfalls darzustellen versucht.

³⁴⁶ Vgl. ebd.

³⁴⁷ W. Brändle: Hinabgestiegen in das Reich des Todes, 1989, S. 66.

³⁴⁸ Ders., a.a.O., S. 67.

Angst, des Todes und Einsamkeit das letzte Wort ist, sondern Gottes Zuspruch des Lebens und der Liebe."³⁴⁹

Unsere Beziehung zu Gott ist allerdings vielfach geprägt durch Selbstsucht und Angst, anstatt durch Liebe und Vertrauen. Diese bestimmungswidrige Verfallenheit nennen wir Sünde; aber: Trotz der Sünde wird Gott seine Schöpfung erlösen, dafür garantiert die Tatsache, dass er selbst in Jesus Geschöpf geworden ist.³⁵⁰ Dieses erlösende und menschenfreundliche Handeln wird im Zentrum der anschließenden Betrachtung stehen.

³⁴⁹ Ebd., S. 67.

³⁵⁰ Vgl. H. G. Pöhlmann, a.a.O., S. 92 - 104.

Das Vertrauen auf das göttliche Wirken in der Welt ist kennzeichnend für Jesu Glauben. Diese Wirklichkeitszugewandtheit von Jesu Glaube wird in den Wundergesichten anschaulich dadurch, dass diese häufig mit dem Gottesglauben verzahnt sind.³⁵¹ "Jesu Botschaft und die Hoffnungen seiner Zeitgenossen waren eschatologisch".³⁵² Seine Verkündigung zielt auf die Gottesherrschaft (basileia thou theou), sein Wirken – vor allem in den Wundergeschichten – ist durch eine heilvolle Nähe geprägt. Daraus lässt sich schließen, dass es Jesus auf die Verdeutlichung folgender Aussage ankam: **Die Gottesherrschaft macht heil!**³⁵³ Seine Überzeugungen sind die eines "Querdenkers": In ihnen kann/soll der Mensch etwas wahrnehmen, "das quer zu jeder Zeit steht"³⁵⁴. Vergleicht man das menschliche Leben mit dem Verlauf eines Flusses, so nimmt dieses eine bestimmte (Längs-)Richtung. Dem "Querdenker" Jesus kommt die Rolle des Pontifex maximus zu, und zwar nicht im Sinne einer Beschreibung des Amtes im alten Rom, sondern von seiner Funktion her: Seine (symbolischen) Handlungen stehen quer zur Fließrichtung, damit ist er derjenige, der Brücken baut und Kontakte ermöglichen kann. Jesus als der Brückenbauer quer über den Fluss (des Lebens) macht Fließendes, Unbestimmtes und Unbekanntes überquerbar und überwindbar. Das Material dieser Brücke besteht aus seinen Kennzeichen: Gottvertrauen, Menschenliebe, Gemeinschaftswille. Die Brückenpfeiler sind die Inhalte seines Auftretens, u. a.: Botschaft Jesu, Gleichnisse, Wundertaten (z. B. Mk 4,35-41). Damit schafft er Wege und Inseln (der Hoffnung).³⁵⁵ Somit erfüllt er besonders wichtige Aufgaben für Menschen, die in Angst leben, denn diese haben häufig ihre "Brücken" abgebrochen, Kontakte aufgegeben, stehen hilflos allein da oder stellen sich selbst und ihre eigene Person

³⁵¹ Vgl. R. Lachmann/G. Adam/W. Ritter (Hrsg.), a.a.O., S. 93 - 94.

³⁵² G. Theißen, ²1997, S. 154.

³⁵³ Vgl. ders., a.a.O., S. 279-283. Damit ist ein ganz wesentlicher Bezug zu unserem thematischen Zusammenhang aufgezeigt: Wer Angst hat, ist i.d.R. nicht heil. Der Glauben, den Jesus in Mk 4,40 annahmt, enthält den eschatologischen Ausblick, dass dieser un-heilvolle Zustand nicht gottgewollt sein kann und soll – das gibt Hoffnung!

³⁵⁴ Ders., a.a.O., S. 155.

³⁵⁵ Im trinitarischen Sinne von Gott zu sprechen, beinhaltet die Rede von Gott als Heiliger Geist. Gott als Heiliger Geist – das bedeutet Leben, das ist Bejahung des Lebens, das ist Widerstand gegen die lebensbedrohenden widergöttlichen Geister. Das Wirken des Heiligen Geistes bezieht sich nicht nur auf Geist und Seele, sondern hat auch physische Auswirkungen, wie neuere psychophysische Ansätze deutlich belegen. So wird der Zusammenhang von christlichem Glauben und physischem Wohlbefinden u.a. am Beispiel der Angst evident. In Jesu Wirken wird transparent, dass durch seine lebensspendende Zuwendung, die er beispielsweise mittels seiner Wundertaten zum Ausdruck brachte, die Gottesherrschaft als Zentrum seiner Verkündigung bereits angebrochen ist. In der Christologie verklammern sich die Rede von Jesus Christus und dem Heiligen Geist, vgl. W. Härle, a.a.O., S. 368 – 371. Gott Vater, Gott Sohn und Gott Heiliger Geist – ein Zeichen für Lebenserhaltung und Schöpfungsbejahung, das beinhaltet einen Geist des Friedens zum Wohle des Lebens. Wenn falscher Umgang mit der Angst zur Friedlosigkeit beiträgt, dann kann das nicht Gottes Wille sein.

Wenn man sich nun den Heiligen Geist als ein Netzwerk vorstellt, könnte man diese Metapher leicht auf das Bild von der Brücke übertragen: Ein Netzwerk von Quer- und Längsverstrebungen, das aus Christen(-Menschen) besteht. Bezogen auf die Angst hieße das Folgendes: Christen(-Menschen) bilden die Quer- und Längsverstrebungen der Brücke, die Jesus baut (z. B. mittels des Wunders), indem sie als Gemeinde(-glieder) die

fortlaufend in den Mittelpunkt, in der Annahme, sie seien das Zentrum allen Geschehens (existentielle Zerrissenheit, Selbstherrlichkeit). Solch ein Fehlverhalten drückt sich auf drei Ebenen aus: a) gestörter Selbstbezug, b) gestörter Fremdbezug, c) gestörter Weltbezug. Jesus, der Christus, stellt sich quer zu dieser sündhaften Entfremdung. Durch seine heilsame Zuwendung, in der er sich offenbart, richtet er die gestörte göttliche Gemeinschaft mit den Menschen wieder auf (Versöhnung und Erlösung).³⁵⁶ Es ist das Wirken des Heiligen Geistes, durch das Gott den Menschen Jesu Christi Heilstat als solche erkennen lässt: "Das Wirken des Heiligen Geistes ist dasjenige innere Erschließungsgeschehen, aufgrund dessen Jesus Christus als die Mensch gewordene Liebe Gottes erkannt und anerkannt werden kann [...]"³⁵⁷. Somit stellt der Heilige Geist eine "Prüf- und Unterscheidungsinstanz" Gottes für den Menschen dar.

Nach L. Schenke liegt Jesu Hauptinteresse im Mk-Evangelium eindeutig in seiner Verkündigung, welche die Gottesherrschaft beinhaltet. Nicht die Wundertaten sind es, die Jesus demnach als den Christus begreifbar machen, sondern seine Lehre: "Wer die Bedeutung Jesus erkennen will, ist auf seine 'Lehre' verwiesen."³⁵⁸ Die Lehre ist bei Mk also der Wundertätigkeit eindeutig übergeordnet. Trotz der (theoretischen) Trennung von Person und Werk Christi ist beides als zusammengehörige Einheit zu betrachten. Diese Einheit ist es gerade, die das Bekenntnis zu Jesus als den Christus begründet. Dem Ansatz einer Christologie von unten folgend, ist diesbezüglich beim Wirken und bei der Person des irdischen Jesus anzusetzen, ohne daraus eine Jesulogie ableiten zu wollen.³⁵⁹ Erst so wird seine Lehre greifbar, vorstellbar. "Sinn und Ziel des Wirkens Jesu ist weder die Verdammung, Vernichtung oder das Strafgericht über die Menschen, noch eine Mischung oder ein Nebeneinander von Heil und Unheil, sondern nur das *Heil*, d. h. die Rettung, Erlösung, Zurechtbringung der Menschen."³⁶⁰ Seine Mitteltätigkeit impliziert eine (überdauernde) Gegenwartsrelevanz.³⁶¹

Deutlich wird an dieser Stelle eine Spannung zwischen L. Schenke und W. Härle. Während L. Schenke das Verständnis der Lehre in den Mittelpunkt stellt und hervorhebt, dass nicht die konkrete Erfahrung ausschlaggebend sei, betont W. Härle die Bedeutung der Erfahrung und stellt Jesu Wirken als zentralen Aspekt zum Verständnis seiner Lehre (Gottesherrschaft) dar.

Aufgabe erfüllen, den anderen (in Angst lebenden Menschen) in ihrer Angst zu helfen, sie zu tragen, zu (unter-)stützen und zu halten. Das wäre ein echter Friedensdienst, ein Beitrag zur Verbesserung von Lebensqualität.

³⁵⁶ Vgl. W. Härle, Dogmatik 1995, S. 314-317.

³⁵⁷ Ders., a.a.O., S. 372.

³⁵⁸ L. Schenke, a.a.O., S. 398, im Original hervorgehoben.

³⁵⁹ Vgl. W. Härle, a.a.O., S. 306 – 307.

³⁶⁰ W. Härle, a.a.O., S. 315, Kursivdruck im Original.

Kinder, vornehmlich im Grundschulalter, zeigen uns, wie Wichtiges assimiliert wird: Durch das Be-Greifen, d. h. über die konkret-personale Erfahrung.

Die Vergegenwärtigung des Reiches Gottes in Jesu Person ist an sichtbaren Zeichen wahrnehmbar. Solche Präsentationsformen sind a) Jesu Predigt, b) seine Zuwendung und Zusage an Randgruppen und Deklassierte, c) Jesu exorzistische Aktionen.³⁶² Überzeugend wirkt Jesus durch seine mit enormem Selbstvertrauen gepaarte Persönlichkeit und vollmächtige Lehre. "Autorität besaß er durch das, was er inhaltlich vertrat."³⁶³ Sein extraordinäres Gottesbewusstsein zeigt sich in seiner anderen, konfrontierenden Auslegung und Darbietung von Gottes Willen und Wesen (z. B. Bergpredigt, Sündenvergabe). Die markinischen Wundererzählungen sind Zeugnisse von der o. g. Wirkung. Nicht nur durch die Sündenvergabe handelt Jesus als Stellvertreter Gottes, sondern beispielsweise auch durch seine Fähigkeiten hinsichtlich der Beeinflussung der Naturgewalten: Jesus, der Nazarener, in dem Gott sich uns offenbart.³⁶⁴

Zeugnisse der Gottesbeziehung Jesu sind die neutestamentlichen Wundererzählungen. "Jesus erscheint in diesen Erzählungen als ein [...] mit göttlicher Kraft angefülltes Wesen, das sich im Wunder offenbart."³⁶⁵ Gleichzeitig sind die Wundergeschichten Ausdruck der Gottesherrschaft, weil die Beziehung von Jesus und Gott (Vater) in Jesu stellvertretendem Handeln deutlich wird. In diesen Erzählungen wird Gottes heilmachende Gegenwart sichtbar und hörbar. Wunder gelten als ein Zeichen für Gottes schöpferisches Handeln, das das innerweltliche Geschehen und Dasein erhaltend beeinflusst. Jesus tritt als der auf, der in Vollmacht handelt, als einer der für Überraschungen gut ist, als derjenige, der Grenzen überwinden kann. Wundergeschichten wurden und werden von glaubenden Menschen erzählt und ausgestaltet. Diese Christusgeschichten reflektieren Gottes (Christi) rettendes und befreiendes Handeln; Grenzen werden überwunden, das ist besonders für Kinder wichtig. Sie erzählen von den Erfahrungen der Menschen, in denen sich neue Hoffnung entwickeln konnte – das macht sie aktuell. Somit sind diese Christusgeschichten in ihrer Rückgebundenheit an Gott gleichsam Glaubensgeschichten. Menschen (Kinder) erfahren das wunderbare Geschehen durch die historische Person Jesus.³⁶⁶ Die markinischen

³⁶¹ Missverständnisse, die mit dem Mittler-Begriff zusammenhängen könnten, lassen sich vermeiden, wenn man die Einheit von Person und Lehre Jesus Christus berücksichtigt, vgl. W. Härle, a.a.O., S. 316.

³⁶² Vgl. dies., a. a. O., S. 172-173. Angesichts von Erkenntnissen aus der Rehistorisierungsdebatte sind Jesu Wunderhandlungen vermutlich zum Teil ebenfalls zu den o. g. Zeichen zu zählen. Bei der Geschichte von der Sturmstillung sind demgegenüber eher eschatologische Merkmale prägend.

³⁶³ Dies., a.a.O., S. 174.

³⁶⁴ Vgl. dies., a.a.O., S. 174 - 175.

³⁶⁵ L. Schenke, a.a.O., S. 376.

³⁶⁶ Vgl. W. Ritter: Kommen Wunder für Kinder zu früh?, 1995, S. 838-839. Auch das unterscheidet die ntl. Wundergeschichten von der Zeit- und Ortlosigkeit von Comics, phantastischer Literatur und Märchen.

Wundergeschichten enthalten diese eschatologische Komponente, denn für die glaubende Gemeinde haben sie auch Verheißungscharakter, Verheißung der Möglichkeiten Jesu für sie – damit können sie zum Hoffnungsspender werden.³⁶⁷ Grundschulkinder mit ihren artifiziellistischen Denkformen und buchstäblich-wörtlichen Deutungsweise beurteilen die Wundergeschichten zunächst so: "Jesus besaß entweder selbst göttliche Macht, oder er konnte Gott bitten, das zu tun, was er wünschte."³⁶⁸ Wenn Menschen (Kinder) in ihrem Leben Grenzen und Verengungen verspüren, wenn sie den Eindruck und das Gefühl haben, dass sich ihre Kehle vor Angst zuschnürt (eng wird), dann ist dieser Jesus von Nazareth, von dem solche Wundertaten erzählt werden, so eine Art Vertrauensperson, dem zugetraut wird, sich ihrer anzunehmen, heilvolle Nähe zu geben bzw. eine Perspektive hinsichtlich eines (künftigen) Beistandes (Hoffnung) zu bieten. Im Vertrauensaspekt liegt ein wesentliches Glaubensmerkmal: Man (Kinder) vertraut sich jemandem oder etwas an, zum Zwecke des eigenen Wohlergehens. "*Vertrauen' meint das Sich-bestimmen-lassen eines Menschen zur Hingabe an ein Gegenüber in der Hoffnung auf Gutes.*"³⁶⁹ Sobald sich beim (geängstigten) Kind dieses relationale Verhältnis zu Jesus Christus einstellt, gewinnt es an Handlungskompetenz, weil angstbringende Situationen kontrollierbarer werden. Das schafft Aktualität und die Glaubens- bzw. Wundergeschichte erlangt dadurch existentielle Bedeutung.

Christliche Wundergeschichten gehen einher mit der subjektiven Deutung von Wirklichkeit, mit Staunen und Sich-Wundern und einer erweiterten Perspektive. Gott ereignet in Jesus Christus seine Menschenfreundlichkeit. Diese Gabe Gottes kann, wenn Kinder in der richtigen Art und Weise den wunderbaren Geschichten begegnen, existentiell bedeutsam

³⁶⁷ Wundergeschichten kommen bei Mk zwar gehäuft vor, er will jedoch durch seine kritische Interpretation (Verbreitungsverbote, Jüngerunverständnis etc.) dem Eindruck entgegenwirken, dass damit eine vollgültige christologische Beschreibung gegeben wäre, vgl. D.-A. Koch, a.a.O., S. 185 – 186. In Bezug auf den Nachfolgeaspekt im Zusammenhang mit der Darstellung des Jüngerungsverständnisses im Mk-Evangelium erwähnt Koch einen interessanten Aspekt. Er ist der Meinung, dass Mk der Gemeinde verdeutlichen will, dass die Jünger im Rückblick auf die Zeit vor Ostern gar nicht Jesu gänzliche Bedeutung verstehen konnten, als Glaubende jedoch folgendes erkennen sollten: Hilfe ist dem Sohn Gottes zu verdanken und in der Nachfolge zu verwirklichen, vgl. D. A. Koch, a.a.O., S. 193. Damit will Koch deutlich machen, dass die Gemeinde mit angesprochen ist, wenn offensichtlich Hilfen vonnöten sind, die Missstände selber können jedoch nur durch den Prozess des 'glaubens' nicht oder nur selten beseitigt werden. Das stützt die These, dass der Glaube allein nicht von der Angst befreit, wie man lange Zeit in der Theologie angenommen hat. Das hieße bezogen auf die Seesturmerzählung und den damit verbundenen Aspekt der Angst, dass der Glaube an Jesus Christus nicht etwa von der Angst gänzlich befreit, die Gemeinde der Gläubigen aber in ihrer Nachfolge hier den Auftrag erhält, Hilfen vorzuhalten. Für Kinder könnte das ein Hinweis sein, sofern sie von der Angst eines anderen Kindes wissen, diesem Hilfe und Unterstützung anzubieten. Damit würde der Glaube als Beziehungsgeschehen, d. h. als Prozess mit Gemeinschaftscharakter (ekklesiologische Dimension) deutlich werden, denn der o.g. Vertrauensaspekt ist mit daseinsbestimmenden Konsequenzen hinsichtlich der Lebensgestaltung verbunden. Durch das glaubende Vertrauen verändern sich auch Handlungen und Verhaltensweisen, weil Glaubende sich als Mit-Verantwortliche für den gesamten Daseinskomplex, den sie überschauen können, betrachten, vgl. W. Härle, a.a.O., S. 64-65.

³⁶⁸ H.-J. Blum: Biblische Wunder heute, 1997, S. 111.

³⁶⁹ W. Härle, a.a.O., S. 58, Kursivdruck im Original.

werden.³⁷⁰ Die Grundbefindlichkeit der Angst kann zu diesem Lebensbezug führen. Auf diesem Weg ereignet sich Gottes Gnade, seine treue und rettende Führung: "Menschen müssen Lebenssituationen nicht allein bestehen, sondern werden «hindurchgetragen und aufgehoben»."³⁷¹ So erging es den Jüngern im Sturm auf dem Wasser, so ereignet sich sein alltägliches bewahrendes Eingreifen für die Menschen. Denn wie bemerkte S. Kierkegaard: Die Erlösung durch Jesus Christus schafft die Angst zwar nicht ab, drängt sie aber zurück.³⁷²

Die neutestamentlichen Wundergeschichten besitzen ein enormes Hoffnungs- und Veränderungspotenzial. Dieses offenbart sich dem Menschen auf Grund ihrer Konzeption: So könnte es sein, wenn wir auf die Gnade des dreieinigen Gott vertrauen! Systematisch-theologisch kann man davon ausgehen, dass es bei den markinischen Wundergeschichten um die Aufhebung und Überwindung von Begrenzungen und Verengungen geht; das Ziel ist Heil- und Ganzsein.³⁷³ So erhalten Wundergeschichten die Funktion von Hoffnungs-, Anti-Angst-, Mutmach-, Zukunfts- und Gottes-Geschichten. Damit sind sie theologischer Ausdruck von glaubenden Menschen dafür, dass Gottes Heil sowohl eine innerliche Perspektive besitzt, als auch eschatologisch – im Kontext der Leiblichkeit seiner Schöpfung – zu verstehen ist, letztlich also ein Zeichen für die Lebensbejahung Gottes, als Symbol für Wirklichkeitsüberschreitung.

Kinder glauben auf ihre Weise, theologischer Beurteilungsmaßstab kann und darf nicht die Orientierung am Glauben Erwachsener sein! Das beinhaltet selbstverständlich auch das kindliche Wunderverständnis, das aus Sicht der Erwachsenen mitunter aufgrund des mythisch-wörtlichen Charakters als unangemessen beurteilt wird.³⁷⁴

Durch ihre Rückgebundenheit an Jesus Christus wird den Wundertaten einerseits ihre Zeit- und Ortlosigkeit genommen und andererseits die Glaubensperspektive trinitätstheologisch gelenkt. In dem Erkennen von Wundern als Symbol für die göttliche

³⁷⁰ Vgl. R. Lachmann: Grundsymbole christlichen Glaubens, 1992, S. 103 – 106.

³⁷¹ W. H. Ritter, in: R. Lachmann/G. Adam / W. H. Ritter (Hrsg.), 1999, S. 104.

³⁷² Vgl. S. Kierkegaard, 1992, S. 63. Dieses ist als mögliches Erzählmotiv für die Entstehungssituation der Geschichte von der Sturmstillung denkbar. Die Zuhörer befanden sich als unerwünschte und verfolgte Christen in einer ähnlich angstbesetzten Notlage wie die Jünger auf dem Boot. Auf diesem Wege soll Hoffnung – ein Kennzeichen des Glaubens – angesichts von Hoffnungslosigkeit verbreitet werden.

³⁷³ Das korrespondiert mit der kindlichen Angst vor körperlicher Versehrtheit, die Zulliger "Körperbeschädigungs-Angst" (H. Zulliger: Die Angst unserer Kinder, 1981, S. 84) nennt, verbunden mit dem Wunsch nach Unversehrtheit, dem Heil-Sein. Heil bedeutet für Kinder im Grundschulalter zuallererst ohne Verletzung zu sein.

³⁷⁴ Vgl. W. Ritter, 1995, S. 836 – 839. An dieser Stelle soll auch nicht der Hinweis auf die religionspädagogische Komponente unterbleiben: In den Wundergeschichten kommen Grenzerfahrungen zum Tragen, deren

Heilstat wird die Differenz von Gott (Vater), Jesus Christus und Heiliger Geist theologisch zum Ausdruck gebracht. Außerdem wird durch den Prozess des 'glaubens' ein ekklesiologischer Bezug verdeutlicht, insofern als dass in der Sturmstillungsgeschichte das Boot als Gemeinschaftssymbol Erwähnung findet. Für glaubende Christen ist es das zentrale Symbol ihrer Verbundenheit mit dem Gesamtzusammenhang des Lebens. Im Zentrum des heilsamen Wirkens Jesu Christi steht seine Verkündigung von der Gottesherrschaft (Reich Gottes). Im trinitarischen Glauben an ihn können Menschen Hoffnung schöpfen, Zuversicht und zukünftige Perspektiven gewinnen, auch in begrenzten und verengten Lebenssituationen. Diese aktuelle Dimension hat daseinsbestimmenden Charakter, der sich auf das Gefühl, die Vernunft und den Willen auswirkt und den Anbruch des Reiches Gottes anzeigt.

8. Exkurs: Angst und Sünde

Von dem Beziehungsgeflecht zwischen der bestimmungswidrigen Lebensgestaltung des Menschen, theologisch *Sünde* genannt, und der Angst war vorab schon die Rede. Mit dem folgenden Exkurs soll diese Verbindung sowohl von der christlichen Seite, als auch das heutige Sündenverständnis berücksichtigend, erhellt werden.

S. Kierkegaard hat das wechselseitige Verhältnis von Angst und Sünde prägnant beschrieben. Angst und Sünde stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Einerseits kann Angst als "Voraussetzung der Erbsünde"³⁷⁵ betrachtet werden, andererseits ist die Angst eine Folge der Sünde: "Die Folge der Erbsünde oder die Anwesenheit der Erbsünde im Einzelnen ist eine Angst, die sich von Adams Angst nur quantitativ unterscheidet."³⁷⁶ Die wechselseitige Kausalkette von Sünde und Angst wirkt sich subjektiv gesehen so aus, dass die Angst vor der Sünde neue Sünde bewirkt: "Als Maximum gibt es hier das Entsetzliche, daß die Angst vor der Sünde die Sünde hervorbringt."³⁷⁷ Von welcher Seite man dieses Verhältnis von Angst und Sünde auch betrachten mag, ob nun Angst als Folge der Sünde oder die Sünde als Folge der Angst sehen will, ändert jedoch wenig daran, dass es eine Angstfreiheit bei der Gattung Mensch- ob Christ oder Nichtchrist – nicht geben kann, denn: "Das Christentum hat dem einzelnen Individuum niemals das Privileg zuerkannt, in einem äußeren Sinn von vorn anzufangen [...] Der Unterschied besteht lediglich darin, daß

Bewältigung im Leben und der Welt besondere lebensgeschichtliche sowie soziale Bedeutung zukommt. Somit stellen sie einen wichtigen Teil des schulischen Bildungsprozesses dar, vgl. W. Ritter, a.a.O., S. 839.

³⁷⁵ S. Kierkegaard, 1992, S. 58.

³⁷⁶ Ders., a.a.O., S. 62.

³⁷⁷ Ders., a.a.O., S. 86, im Original hervorgehoben.

das Christentum lehrt, sich über jenes Mehr zu erheben, und das Urteil fällt: Wer das nicht tut, der will es nicht.³⁷⁸ Der Beitrag, den das Christentum leisten kann, ist also mehr der der Befreiung (aus der Umklammerung und Einschnürung durch die Angst), als der, Angstfreiheit zu schenken.

Die allgemein bekannte und geläufige Bezeichnung "Verkehrssünder" weist darauf hin, dass der Begriff "Sünde" gegenwärtig in eher profanen Kontexten verwandt wird, die mit Fehlverhalten, Schwächen, Übeln oder Mängeln zusammenhängen. Immer dann, wenn z. B. Gesetze und Verordnungen nicht beachtet werden, wird eher leichtfertig diese Begrifflichkeit ins Spiel gebracht. Sogar die Werbeindustrie benutzt das Wort "Sünde" immer häufiger, wenn es darum geht, den Menschen die Unterlassung der Anschaffung eines gewissen Produktes als "Sünde" zu "verkaufen". Ganz gezielt wird es eingesetzt, um damit religiöse Assoziationen zu erzeugen. Sünde, dieser ursprünglich theologisch-religiöse Begriff³⁷⁹, der eigentlich etwas über die Beziehung von Gott und Mensch aussagen und darstellen will, droht sich zunehmend zu einer säkularen Phrase zu entwickeln, zu einer Leerformel oder Worthölse im Umfeld von (moralischem) Fehlverhalten. Aber nicht ausschließlich die Tatsünde ist gemeint sondern vielmehr eine Sünde, die aus dem Misstrauen gegenüber Gott herkommt und sich zum Nährboden für eine andere Angst entwickeln kann. Nicht gerade selten wird das Wort "Sünde" auch mit der Sexualität in Verbindung gebracht um auszudrücken, dass eine Verbindung oder gewisse Verhaltensweisen gesellschaftlich nicht legitimiert sind. Diesen Zusammenhang von Sexualität und Sünde beschreibt auch S. Kierkegaard, etwa wenn er in der Sündigkeit des Menschen den Ursprung von triebhafter Sexualität annimmt oder die Sexualität in Beziehung setzt zur Erbsünde. Der wechselseitigen Kausalkette von Angst und Sünde setzt er die Angst bedingend voran.³⁸⁰ In ähnlicher Weise beschreibt auch W. Härle die Verbindung von Angst und Sünde. Er bezeichnet die Sünde als Verfehlung der menschlichen Lebensbestimmung, die in der Liebe liege. Schlussfolgernd wäre dann die Sünde eine Verfehlung der Liebe. Die Angst sieht W.

³⁷⁸ Ebd., S. 86.

³⁷⁹ Vergleicht man die zahlreichen ntl. Ausdrücke für sündhaftes Verhalten mit den am häufigsten auftretenden Kinderängsten, so sind die folgenden für unseren Problemkreis von Bedeutung: ‚hamratia‘ (Mensch verfehlt sein Ziel), ‚parakoä‘ (Ungehorsam), ‚paraptoma‘ (Vergehen gegen Gott/Mitmensch), ‚ponäria‘, ‚ponäron‘ (Lasterhaftigkeit, Gemeinheit), ‚adikia‘ (Ungerechtigkeit). Bei den ntl. Begriffen für Sünde stütze ich mich inhaltlich-orthographisch auf die Arbeit von Chr. Gestrich (1989).

Entgegen der terminologischen Vielfalt besteht im NT eine gewisse Tendenz zur Rede von der Sünde im Singular; der Grund hierfür liegt vmtl. in der Erscheinung Jesu Christi mit dem die Teilhabe an einer neuen Schöpfung möglich wird. Nach ntl. Verständnis besteht die Sünde im Unglauben (Ablehnung der Gnade Gottes und des Evangeliums), vgl. Chr. Gestrich, 1989, S. 237 – 241.

³⁸⁰ Vgl. S. Kierkegaard, a.a.O. S. 55 – 66.

Härle als eine von mehreren Ursachen für die Liebes-, d. h. Lebensverfehlung, demzufolge also auch in einem kausalen Verhältnis zur Sünde stehend.³⁸¹

In den christlich geprägten Teilen Europas ist derzeit eine Stimmung der Hoffnungslosigkeit spürbar, nicht zuletzt in Anbetracht ungewisser Zukunftsperspektiven. Die alljährlich durchgeführten Meinungsumfragen, die eingangs Erwähnung fanden, machen das deutlich. Dieses Stimmungstief scheint sich auch in einem Areal zu verbreiten und zu etablieren, das aufgrund seiner christlich geprägten Kulturgeschichte – theologisch betrachtet – eigentlich gar keine Veranlassung dazu hätte, sofern der Glaube an die Erlösung durch Jesus Christus wirklich allgemein tragendes Lebensmotiv wäre. Die mit der Erlösung verbundene Hoffnungsperspektive, auch angesichts von scheinbarer Hoffnungslosigkeit, steht doch in Beziehung zu Gott, dessen Existenz nach wie vor von einer Mehrzahl der Bundesbürger angenommen wird. Die Zeiten der Angst der Christen vor dem Gericht Gottes und dem Fegefeuer sind, abgesehen von einer Minderheit, vergangen. Es war diese Angst, die der Institution Kirche im Verlauf der Kirchengeschichte Macht verlieh. So war z. B. das Spätmittelalter eine Zeit extremer Sünden- und Todesangst.³⁸²

Will heutige Sündenlehre sinnvoll sein, sollte sie – damit ist Chr. Gestrich voll und ganz zuzustimmen – hoffnungssendend wirken, so wie es das alttestamentliche "Kabod" (hebr. = Glanz, Würde, Ansehen) oder das neutestamentliche Pendant "doxa" zum Ausdruck bringen. Beides drückt aus, dass Gott den Menschen nicht im Stich lässt, er uns unsere Würde zum Geschenk macht und durch Bundesschlüsse und die Entsendung Jesu seine Hilfe heilsgeschichtlich dokumentiert ist.³⁸³

Die Versöhnung des Menschen mit Gott und der Natur ist Modell für einen durch seine Gott-Zugewandtheit geprägten Lebensmut: Gerade in Zeiten fehlender (beruflicher) Zukunftsperspektiven ist es hilfreich, auch in der theologischen Diskussion weniger über den Ursprung des Bösen nachzudenken und sich (wieder) mehr dem Ursprung des Guten im Menschen zu widmen, im Sinne einer Bestätigung der persönlichen Existenz.³⁸⁴ Ebenso sieht auch E. Drewermann die zentrale Glaubensaufgabe darin, den Menschen "Freude und Lust am Leben im Namen Gottes"³⁸⁵ zu zeigen und ihnen plagende Angst und Unglück zu nehmen.

Fragt man nach den Ursachen für sündhaftes Verhalten, so wird man i. d. R. auch auf die menschliche Identität zurückkommen. d. h. auf das, was die individuelle

³⁸¹ Vgl. W. Härle, a.a.O., S. 465 – 475. W. Härle stimmt S. Kierkegaard in der Annahme der Angst als Voraussetzung der Sünde zu und bezeichnet sie als "Einfallstor der Sünde", W. Härle, a.a.O., S. 474.

³⁸² Vgl. G. Ebeling: Todesangst und Lebenshoffnung, 1991, S. 195.

³⁸³ Vgl. Chr. Gestrich 1989, S. 11 – 22.

³⁸⁴ Vgl. ders., a.a.O., S. 23 – 31.

Persönlichkeitsstruktur betrifft (Ich-Bereich). Es kann jedoch nicht die Aufgabe dieser Arbeit sein, ein umfassendes Bild zur menschlichen Persönlichkeitsentwicklung darzustellen. Dieses Gefüge von unterschiedlichen Faktoren kann in unserem Zusammenhang nur punktuell, den Sündenkomplex betreffend, angesprochen werden.

W. Pannenberg ist der Auffassung, die Egozentrik sei der Kern von Sündhaftigkeit.³⁸⁶ Das steht in direkter Verbindung zu den Aussagen S. Kierkegaards, die Sünde sei einerseits das Selbstische, andererseits entstehe durch sie auch das Selbstische.³⁸⁷ Beide, W. Pannenberg und Kierkegaard sehen also einen direkten Zusammenhang zwischen Egozentrik (das Selbstische) und Sünde. Aus der Entwicklungs- und Religionspsychologie wissen wir vom positiven Einfluss von Religion und Glaube auf den Erwerb von Grund- und /oder Urvertrauen. Der Religionspsychologe H.-J. Fraas bezeichnet das Grund-/Urvertrauen als "Grundlage der Identitätsentwicklung"³⁸⁸. Damit ist zunächst eine positive Korrelation von Religion/Glaube und der Angst anzunehmen, denn eine solide (Grund-)Vertrauensbasis führt leichter zu einem Miteinander, welches mehr durch Empathie denn durch Egozentrik gekennzeichnet ist. Die oben beschriebene Korrelation von Angst und Sünde voraussetzend, kann man grob sagen, dass Menschen mit einem ausgeprägten Empathievermögen weniger zu sündhaften und damit angstbesetztem Verhalten neigen, als solche, die stark egozentrisch ausgerichtet sind. Pannenberg geht der Frage nach diesem Herrschaftsstreben nach und sieht hier zwei menschliche Antriebskräfte: 1. Die Erweiterung des persönlichen Verantwortungsbereichs und 2. Unterdrückung/Herrschaft.³⁸⁹ Identitätsentwicklung wird gleichgesetzt mit persönlicher Machterweiterung (Begehrlichkeit). Die Begehrlichkeit im Allgemeinen wie die sexuelle im Besonderen ist nach Paulus (Röm. 7,7) ein Verstoß gegen das Gesetz Gottes weil tendenziell ichbezogen und damit sündhaft.³⁹⁰ Auf die Angst bezogen bedeutet das folgendes: Je egozentrischer gelebt wird und je weniger die natürlichen Funktionszusammenhänge bedacht werden, desto größer wird das Angst – Potenzial. Eine ähnliche Zielrichtung weisen W. Härles Ausführungen zur Verlustangst. Diese Form der Angst, die seiner Auffassung nach auf der Suche nach einem erfüllten Leben basiert, sei in unserer Wohlstandsgesellschaft stark ausgeprägt. Es sei die Angst, eigene Besitztümer zu verlieren bzw. abgeben zu müssen und damit das eigene Leben zu verfehlen. Anerkennung einer Person werde heutzutage leider viel zu häufig durch materielle Geschenke ausgedrückt

³⁸⁵ E. Drewermann: Strukturen des Bösen, 1996, S. 537.

³⁸⁶ Vgl. Chr. Gestrich, a.a.O., S. 75.

³⁸⁷ Vgl. S. Kierkegaard, a.a.O., S. 91 – 93.

³⁸⁸ H. – J. Fraas: Die Religiosität des Menschen, 1990, S. 112.

³⁸⁹ Pannenberg sieht das Begehren nach Unterscheidung von allem anderen als eigenen Vorteil funktionalisieren zu wollen.

³⁹⁰ Vgl. W. Pannenberg: Anthropologie in theologischer Perspektive, 1983, S. 77 - 92.

– schon im Kindesalter. Auch bei dieser Angst spreche die egozentrische Gesinnung eine deutliche Sprache.³⁹¹

Der Erzähler von Mk 4,35-41 hat vermutlich auch an diese Zusammenhänge gedacht, als er seine Geschichte vortrug. Menschliche Eingriffe in die Schöpfung Gottes haben ihre Grenzen, und zwar dort, wo nicht aus altruistischen sondern aus egoistischen Motiven heraus gehandelt wird, dort wo Herrschafts- und Unterdrückungsmotive im Vordergrund stehen. Gott handelt dagegen zur Errettung der Menschen. Auch wird dem Redaktor die egozentrische Haltung der Christen-Gegnerschaft sozusagen ein Dorn im Auge gewesen sein, weil sie ausschließlich ihre Glaubenshaltung als die wahre gelten lassen wollte. Die Geschichte von der Sturmstillung sollte mit der Sündenvergebung folgendermaßen in Verbindung gebracht werden: Identität stiftendem Glauben (Mk 4,40 b) steht die Verderben bringende Sünde (Mk 4,38b)³⁹² gegenüber; schwindet das Vertrauen, so naht das Verderben (Untergang). Aber: Der menschenfreundliche und liebende Gott bringt die Sicherheit (Identität). Jesus hält den Jüngern – und damit gleichsam den Folgegenerationen – sozusagen einen Spiegel vor, indem er darauf verweist, dass ein fester und starker Glaube mit (Er-)Rettung verbunden ist und Menschen ihre Identität behalten bzw. daran ausrichten können.

Trotz des sündigen Verhaltens vergibt Gott und schenkt den Jüngern das Leben.³⁹³ Wie hier bei den Jüngern sind Angst und Sorge des Menschen um das eigene Ich nach M. Heidegger das Paradigma des menschlichen Daseins in der Welt schlechthin.³⁹⁴ Solche Angst und Sorge um das eigene Ich gefährden den persönlichen Glauben nicht etwa durch das Zweifeln allein, sie werden erst dann zur elementaren Bedrohung, wenn Angst und Sorge in ein permanentes "Sich – selbst – in – den – Mittelpunkt – stellen" treiben. Diese (egoistische) Schöpfungszentrierung des Menschen versucht Chr. Gestrich so zu erklären: "Weil sich der Mensch immer schon in einer exzentrischen Position im Kosmos wiederfindet, darum versammelt er nach Möglichkeit ‚alles‘ beim Ich."³⁹⁵

³⁹¹ Vgl. W. Härle, a.a.O., S. 189 – 190.

³⁹² In der Luther-Übersetzung der Deutschen Bibelgesellschaft in der revidierten Fassung von 1984 wird für Vers 38b anstatt ‚verderben‘ das Wort ‚umkommen‘ gebraucht. Die Ursprungsfassung ‚apollumei‘ (=verderben) ist jedoch für unseren Kontext aussagekräftiger.

³⁹³ Gottes Gnade hat in diesem Fall etwas mit begnadigen zu tun.

Derzeit sind jedoch Enttäuschung bzw. Aversion gegenüber göttlicher Gnade spürbar. Allein die (angstbezogenen) Folgen sollten Grund genug sein, über unser Sünden- und Gnadenverständnis neu nachzudenken. Die Erlösung ist das Kennzeichen christlicher Religion – der Glaube stellt die einzige Vorbedingung dar, vgl. Chr. Gestrich, a.a.O., S. 301 – 319.

³⁹⁴ Vgl. W. Pannenberg, a.a.O., S. 99 – 100.

Der theologisch-religiöse Begriff Sünde trifft Aussagen über die Beziehung von Gott und Mensch. Heutzutage ist jedoch dieses ursprünglich theologische Symbol zu einer allgemeinen Bezeichnung für vielerlei Formen von Fehlverhalten und Vergehen geworden, allen voran diejenigen aus dem Bereich des Straßenverkehrs.

Göttliche Gnade und die Erlösung durch Jesus Christus stehen der Sünde gegenüber und sollten zu Bezugsgrößen für eine hoffnungsstiftende heutige Sündenlehre werden.

Bei der Frage nach dem Verhältnis von Sünde und Angst ist von einem dialektischen Verhältnis auszugehen, das einer wechselseitigen Kausalkette gleicht. Fragt man weiter nach den Ursachen für sündhaftes Verhalten, so wird man unweigerlich zum herrschaftsstrebenden Persönlichkeitsmerkmal der Egozentrik gelangen. Der christliche Glaube setzt Identität dagegen, die jedoch nicht frei von Angst sein kann.

9. Zwischenergebnis und Problemschärfung

Das emotionale Phänomen der Angst ist im menschlichen Leben alltäglich. Kinder erleben die Angst an den unterschiedlichsten Orten, bei den verschiedensten Gelegenheiten: In der Familie, in der Schule und bei ihrer Freizeitgestaltung. Der sinnvolle Umgang mit der Angst bereitet ihnen jedoch häufig Probleme.

Erkenntnisse zum Wortfeld Angst (semantisch, lexikografisch) zeigen, dass die lateinische Ursprungsbedeutung in erster Linie auf die physischen Symptome aufmerksam macht: Enge, Beengung, Bedrängnis, zuschnüren, beklemmen, würgen, ängstigen, drosseln. Damit sind zunächst die Auswirkungen von Angst auf die Physis gemeint, erst darauf aufbauend erfolgt die subjektive Interpretation. Ähnliche Ergebnisse finden wir in der Untersuchung der deutschen Sprache. Wörter, die Angstgefühle bezeichnen, bezogen sich zunächst auf eine konkrete Gefahr oder die physische Reaktion darauf, die psychologische Aufarbeitung dieser Emotion folgte erst später. Heutzutage besteht ein Unterschied zwischen der wissenschaftlichen Fachsprache und der Gemeinsprache, in der kaum noch zwischen Angst und Furcht differenziert wird. Auch die Kindersprache verwendet den Begriff in undifferenzierter Form.

Als eine Art Minimalkonsens kann folgende Definition angesehen werden:

Angst wird als ein Zustand des inneren Konflikts beschrieben, der in der Regel negativ empfunden wird.

Diese negative Emotion ist in jeder Altersstufe spürbar. Die Angst stellt, um es noch einmal zu betonen, ein alltägliches Phänomen dar, das Erwachsene wie auch Kinder gleichermaßen betrifft. Kinder leiden am intensivsten unter Trennungs- und Versehrtheitsängsten. Damit die

³⁹⁵ Chr. Gestrich, a.a.O., S. 75.

Ängste sich nicht verfestigen und ggfl. pathologisch werden, brauchen Kinder Hilfen, um mit ihnen umzugehen. Die Förderung und Stärkung der kindlichen Persönlichkeit hat positive Auswirkungen auf die individuelle Lebensgestaltung und das gesellschaftliche Gesamtgefüge. Der christliche Glaube beinhaltet Chancen, sich förderlich auf die positive Kindesentwicklung auszuwirken, den adäquaten Umgang mit der Angst zu ermöglichen. Mithilfe der Wundergeschichte von der Sturmstillung können diese Chancen konkretisiert werden.

Aus der theologischen Analyse resultieren die folgenden Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Erzählung von der Sturmstillung (Mk 4,35-41): Die Sturmstillungsgeschichte zählt zu den neutestamentlichen Wundergeschichten, die redaktionell verändert auch bei Matthäus und Lukas erzählt wird. Die Auslegung von Wundergeschichten unterliegt einem Wandel, der dazu führte, dass die Wundererzählungen des Neuen Testaments nicht als historische Berichte zu verstehen sind, sondern die Handschrift des jeweiligen Redaktors tragen und eher symbolisch zu interpretieren sind, was in letzter Zeit im Zusammenhang mit der Rehistorisierungsdebatte so pauschal wieder in Frage gestellt wird. Fest scheint zu stehen, dass die markinische Erzählung von der Stillung des Sturmes in der überlieferten Form wohl eher nicht als historisch anzusehen ist. Die Handschrift des Erzählers Markus, der an entscheidenden Gestaltungsstellen sein bekanntes Messiasgeheimnis einfügt, trägt in dieser Wundergeschichte die Ausrichtung auf den Glauben als menschliche Eigenleistung zur Realisierung des Wunders.

Angesichts der bestehenden kindlichen Ängste, die allesamt Spuren von Todesangst beinhalten und in Anbetracht der Erkenntnis, dass Grundschulkinder den Wunsch nach Überwindung von (entwicklungsbedingten) Grenzen und Verengungen hegen, was mit innerpsychischen Konflikten korrespondiert, kann den Kindern mit Unterstützung der markinischen Erzählung von der Sturmstillung ein christlich geprägtes Veränderungs- und Hoffnungspotenzial eröffnet werden. Die existentielle Bedeutsamkeit wird wahrnehmbar, indem gezeigt wird: So könnte es sein! Mit Hilfe der Sturmstillungsgeschichte wird Jesus Christus zu demjenigen, der individuelle Ängste und Begrenzungsgefühle verändernd berührt, der Brücken der Hoffnung baut und christliche Netzwerke initiiert, indem er zu gegenseitiger Unterstützung auffordert.

Ein geängstigtes Kind ist nicht heil, aber die markinische Wundergeschichte von der Sturmstillung sagt ein Heil-Sein im Reich Gottes zu, denn sie macht das metaphorisch-wirklichkeitsüberschreitend hör- und sichtbar, was Jesus über die Heil-bringende Gegenwart Gottes sagt. Eine existenziell relevante Hoffnungsperspektive öffnet sich, indem der angstbringenden Sünde der identitätsstiftende Prozess des Glaubens gegenübergestellt

wird. Das ist göttlich-lebensbejahend, weil damit eine neue Dimension des Denkens eröffnet wird, die das Gegenständliche überschreitet.

Aus den vielfältigen Sichtweisen und Standpunkten von Theologen unterschiedlicher Provenienz sind im Folgenden einige grundlegende Aussagen dargestellt. Die Abfolge stellt dabei keine thematisch-wertende Reihenfolge dar. Wesentlich ist das Bemühen, Grundlegendes und inhaltlich Relevantes aufzuzeigen bzw. miteinander zu verknüpfen.

10. Ausgewählte theologische Grundlinien zum Thema Angst (P. Tillich, W. Pannenberg, E. Drewermann, O. Pfister, S. Kierkegaard)

- Der theologische Ansatz von P. Tillich

Die Weiterentwicklung führte in der psychologischen Angstforschung zu der Erkenntnis von der Angst als eine **Grundgegebenheit** des Menschen. Die Theologie reagiert auf diese Entwicklung: Die eigenen Aufgabenstellungen werden korrigiert, z. B. in der Seelsorge. Nicht mehr die Beseitigung von Angst wird zur Zielfixierung, sondern das Bestreben Hilfen zu geben, in der Angst stand zu halten, bzw. altersadäquate Umgangsformen mit dieser Emotion zu entwickeln. Paul Tillich war einer der ersten Theologen, der in Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus der Psychologie die These vertrat, die menschliche Grundgegebenheit der Angst in individueller Form zu bewältigen, indem persönliche Umgangsmöglichkeiten unter Einbezug theologischer Hilfen gefunden werden.

Paul Tillich ist einer der bekanntesten deutschen Theologen, der die psychologischen Erkenntnisse seiner Zeit partiell in seine theologischen Ansätze integriert, ohne dieses jedoch explizit zu benennen bzw. indem er sich, in Anerkennung der (tiefen-)psychologischen Forschung, für eine exakte Aufgabenteilung von Psychotherapeut und Seelsorger ausspricht. Das partnerschaftliche Miteinander von seelsorgerlichem und ärztlich-psychotherapeutischem Handeln wird zu seiner Direktive. So plädiert er für eine Funktionsteilung von Arzt und Seelsorger, der Arzt zur Behandlung u.a. der neurotisch-pathologischen Angst, der Seelsorger als Stütze der Gemeinde zur Annahme ihrer Grundangst, die allzeit Bestand hat: "Die Grundangst, die Angst eines menschlichen Wesens vor der Drohung des Nichtseins, kann nicht aufgehoben werden."³⁹⁶

Dieser menschlichen Grundangst, der Angst vor dem Nichtsein, stellt er den Mut gegenüber: "Mut ist Selbstbejahung, 'trotz', nämlich trotz alles dessen, was dazu beiträgt, das Selbst an

³⁹⁶ P. Tillich 1969, S. 38.

der Bejahung seiner selbst zu hindern."³⁹⁷ Diese Selbstfindung ist seiner Ansicht nach verbunden mit dem schöpferischen Leben selbst: "Jeder, der schöpferisch in Sinnbezügen lebt, bejaht sich selbst, indem er an diesen Sinnbezügen teilhat."³⁹⁸ Er sieht demzufolge die theologische Zielsetzung darin, Mut zu entwickeln und den Glauben als existentielle Bejahung zu verstehen, Mut durch Vertrauen auch in scheinbar sinnlosen Situationen.

So steht die Betonung des existentiellen Charakters der Theologie im Mittelpunkt seines theologischen Interesses: "Der Gegenstand der Theologie ist das, was uns unbedingt angeht."³⁹⁹ Er betont die Notwendigkeit, dass die Theologie Fragen beantworten müsse, die der Mensch gestellt habe, andernfalls blieben die Antworten unverstanden.

Der alltägliche Termindruck und die (Ver-)Planung von (Frei-)Zeit sowie die allgemeine Schnelllebigkeit konterkarieren nach P. Tillichs Meinung die Fragehaltung des Menschen nach Gott und Glaube, den Blick in die Tiefendimensionen des Lebens. Ohne diese Dimension sei die menschliche Existenz jedoch flach und vordergründig. Kennzeichen des Menschseins sei jedoch "der Blick über den Tellerrand", die Frage nach dem Woher und Wohin, die Suche nach einem tieferen Sinn. Es sei die Aufgabe der Theologie, den Menschen für solch eine Fragehaltung zu öffnen. Die Gottesfrage, die allein eine plausible und tragende Antwort geben könne, sei letztlich die Vertrauensfrage. Die göttliche Gegenwart, die sich letztmalig in Jesus Christus offenbart habe, sei verbunden mit einem bis zum Ende der Geschichte anhaltenden Offenbarungsprozess. Sie ist seiner Interpretation nach das Nicht-Sein überwindende Element.⁴⁰⁰

In einer klaren und eindeutigen Sprache hebt P. Tillich die Immanenz Gottes hervor, ohne jedoch die andere Dimension Gottes, die transzendente, zu vergessen. Die Frage nach dem Wesen Gottes umschreibt er in fünffacher Weise: 1. Gott als das, was den Menschen

³⁹⁷ P. Tillich, a.a.O., S. 33.

³⁹⁸ P. Tillich, a.a.O., S. 42.

³⁹⁹ P. Tillich: Systematische Theologie, 1956, S. 15, zitiert in: H. G. Pöhlmann ⁴1985, S. 27.

⁴⁰⁰ Vgl. H. G. Pöhlmann, ⁴1985, S. 50 – 51. Rationales Verhalten ist grundsätzlich vernunftgeleitet. Das menschlich-rationale Verhalten ist häufig gekennzeichnet durch ein Schwanken zwischen dem Vertrauen auf ein Etwas außerhalb unserer Selbst und einem Vertrauen auf die eigene Vernunft. Der Wunsch, das jeweils Richtige zu erkennen, ist prägnant, es ist der Wunsch, die Widersprüchlichkeiten des Erkennens zu durchschauen, letztendes ist es die Frage nach der Offenbarung. Nach P. Tillichs Auffassung liegt die Antwort auf diese Frage, die uns unbedingt angeht, in Jesus. "Die Erschließung dessen, was uns unbedingt angeht, ist ein offenbarendes Ereignis mit zwei Seiten. Die 'aufnehmende' Seite ist eine Gruppe von Personen, die von diesem Ereignis völlig ergriffen wird, sodass Emotionen (in unserem Fall die Angst, W. B.) und Intellekt in einer integrierten Ganzheit miteinander verbunden sind. Das ist 'Glaube' [...] Die 'gebende' Seite eines Offenbarungsereignisses nennt Tillich 'Wunder' (in unserem Fall das der Sturmstillung und Angstbeseitigung, W. B.)", D. F. Ford (Hrsg.), 1993, S. 133. In dieser Tillich'schen Interpretation vereinigen sich die Ansätze der Kognitiven Psychologie und der Emotionspsychologie mit der Wunder- und Glaubensfrage.

unbedingt angehe, 2. Gott als das Sein-Selbst, 3. Gott als die Tiefe von Leben und Welt, 4./5. Gott als tiefster Grund und Macht des Seins.⁴⁰¹

Die Entzweiung der Einheit mit Gott sowie die menschliche Selbsterhöhung in göttliche Sphären sind seiner Ansicht nach Charakteristika der Sünde. So begründeten der menschliche Wunsch nach Ich-Zentrierung in der Welt sowie das Leugnen seiner Endlichkeit die Sünde des Menschen.⁴⁰² Die Erlösung bringende Gnade Gottes, die nach P. Tillich unabhängig vom Verdienst des Menschen als Geschenk Gottes anzusehen sei, mache den Menschen erst mündig.⁴⁰³

An sein Sündenverständnis anknüpfend sieht P. Tillich in der Angst, die Angst eines menschlichen Seins vor der Drohung des Nichtseins. Demzufolge wäre Angst lediglich ein anderes Wort für die Endlichkeit, womit sie eine menschliche Grundgegebenheit wäre, die nicht beseitigt werden kann. P. Tillich stellt der Angst, wie weiter oben bereits erwähnt wurde, den Mut gegenüber. Mut ist für ihn die Selbstbejahung auch gegen innere und äußere Kräfte, die hinderlich sein könnten. Angst begegne dem Menschen in dreifacher Form: 1. Angst vor dem Tod, 2. Angst vor Schuld und Verdammung, 3. Angst vor der Sinnlosigkeit. Der Neurotiker ist für ihn eine Person, der es nicht gelingt, Angst als eben diese o. g. Grundgegebenheit zu akzeptieren. Der Mensch vermeide die Verzweiflung⁴⁰⁴ indem er in die Neurose ausweicht. Er versuche also durch Flucht in die Neurose dem Nichtsein zu entkommen. Nach P. Tillich handelt es sich bei der pathologischen Angst demzufolge um eine unrealistische Selbstbejahung, weil die damit verbundene Sicherheit und Gewissheit nicht real existierten. Mut ist für P. Tillich demgegenüber die existentielle Bejahung von etwas, das unsere gegenständlichen Erfahrungen transzendiert – der Grund unseres Seins und Sinns. Mut (durch Vertrauen) zu entwickeln betrachtet er als Zielsetzung von Theologie und Religionspädagogik.⁴⁰⁵

⁴⁰¹ Vgl. H.-G. Pöhlmann, a.a.O., S. 122.

⁴⁰² Vgl. ebd., S. 188.

⁴⁰³ Vgl. a.a.O., S. 262. In inhaltlicher Analogie beschreibt P. Tillich Epochen der Kirchengeschichte: 1. Altertum (Angst vor Schicksal und Tod), 2. Mittelalter (Angst vor Schuld, Verdammung, Schicksal), 3. Neuzeit (Angst vor Leere und Sinnlosigkeit). Seiner Ansicht nach trat die Hauptströmung der Angst jeweils zum Ende der Ära auf, wenn Neues zunehmend an Einfluss gewann, vgl. P. Tillich 1969, S. 50 – 54. Parallelen sind entwicklungspsychologisch zu erkennen, und zwar dann, wenn beim Individuum durch Erleben/Entdecken von Neuem ein innerpsychischer Konflikt ausgelöst wird.

⁴⁰⁴ In Anlehnung an S. Kierkegaard, der in der Verzweiflung die misslungene Form des Verhaltens zu sich selbst sieht, im Glauben dagegen die gelungene Form des Selbstbezugs, analysiert P. Tillich diese These und kommt zu der Auffassung, dass die Verzweiflung zur Unfreiheit führe, insofern, als dass die gegenwärtigen Möglichkeiten, die nicht dem menschlichen Willen unterlägen, verhindert werden. vgl. H. Deuser, 1999, S. 88 – 90.

⁴⁰⁵ Vgl. J. Scharfenberg 1972, S. 185 – 188.

Die beiden folgenden Ansätze (W. Pannenberg, E. Drewermann) stellen in gewisser Weise zwei extreme Positionen der theologischen Arbeit zur Angst dar. Während W. Pannenberg nur in Ansätzen Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften als der Philosophie zulässt und sein Gedankengut im Wesentlichen von der systematischen Theologie bestimmt wird, orientiert sich E. Drewermann sehr stark an den Inhalten der Tiefenpsychologie.

- W. Pannenberg und die menschliche Angst

Angst vor dem Tod, so wie sie bei Markus auch die Jünger im Boot verspürten, gehört zu den Gefühlen, die (fast) alle Menschen empfinden. Man sagt, sie sei allgemein menschlich, d. h. niemand könne ihr aus dem Wege gehen; bei den einen ist sie mehr, bei den anderen ist sie weniger deutlich ausgeprägt. Wovon hängt nun die Stärke der Todesangst eigentlich ab, welche Faktoren bedingen sie aus theologischer Sicht?

W. Pannenberg ist der Meinung, dass das Wissen um die Endlichkeit die Sorge ums Dasein impliziert.⁴⁰⁶ Wenn diese Sorge oder Angst aber zum tragenden Element unseres Daseins abgeleitet, d. h. wenn das Ich ausschließlich davon beherrscht wird, ist ein grundlegendes Vertrauensmoment ge- oder zerstört; W. Pannenberg nennt das eine "Verkehrung der menschlichen Verhaltensstruktur"⁴⁰⁷ Je ausgeprägter demzufolge die Selbstliebe ist, desto heftiger und drückender ist konsequenterweise die Todesangst. W. Pannenberg rät, diese "Verkehrung" dahingehend zu modifizieren, dass das eigene Ich nicht als Zentrum aller Dinge betrachtet wird: Angst würde dann nicht mehr zur Grundstruktur des Lebens, wenn der Mensch sich selbst nicht mehr als Mittelpunkt der Welt sähe.⁴⁰⁸

Vielleicht wollte der Erzähler von Mk 4 seinen Zuhörern etwas Derartiges verdeutlichen, als er ihnen die Geschichte von der Sturmstillung erzählte. In ihrem Bedürfnis nach persönlicher Sicherheit,⁴⁰⁹ ihrer Sorge um sich selbst, drohten sie den sie tragenden Grund zu verlieren, weil die Vertrauensgrundlinie langsam anfang zu bröckeln.

⁴⁰⁶ Nach M. Heidegger steht die Sorge des Menschen um sein eigenes Ich im Mittelpunkt der Angst, vgl. W. Pannenberg 1983, S. 100. Will man P. Tillich Glauben schenken, so ist die Angst nichts weiter als die Wahrnehmung der Bedrohung der Selbstbejahung durch das Nichtsein, vgl. P. Tillich 1969, S. 38 - 39.

⁴⁰⁷ W. Pannenberg, 1983, S. 100.

⁴⁰⁸ Vgl. ebd., S. 99 - 100.

⁴⁰⁹ Das Sicherungsbedürfnis scheint eine Art Grundbedürfnis des Menschen zu sein, das besonders deutlich wird in Zusammenhang mit Hunger, Arbeitslosigkeit, Katastrophenmeldungen und der damit verbundenen Angst um den Fortbestand des Bestehenden. Ein allgemeiner Irrtum scheint zu sein, dass ein Sicherungssystem existiere, welches die Angst eliminiert. Am Beispiel der 'civil religion' in den Vereinigten Staaten wird Folgendes deutlich: Die Anhänger suchen Halt, Sicherheit und Festigkeit. Sie finden Schutz und Stabilität. Der Preis, den sie dafür zahlen müssen ist allerdings hoch - Abhängigkeit, Psychoterror, Reglementierung und Unterwerfung, d. h. die Angst wird hier instrumentalisiert, durch inhumane Bedingungen werden neue Ängste produziert. Demgegenüber kann das Evangelium schon eher Gewissheit (nicht Sicherheit, lediglich innere Festigkeit) geben. Der Preis dafür ist weit weniger hoch, weil human, weil Befreiung und damit echte Lebenshilfe: Die Rechtfertigung durch das Wort Gottes im Glauben, vgl. Ev. Kommentare ¹²1979, S. 691 - 695. Ein tendenziell

Bezüge man die eben konstruierte Sichtweise der Sturmstillungserzählung auf das, was W. Pannenberg zum Abbau von Ängsten (- indirekt -) äußert, so hieße das:

- a) Je stärker eine vertrauensvolle Grundlage im Glauben ist - natürlich mit all' den Zweifeln, die im Glaubensakt stets impliziert sind - desto geringer sind die Sorgen und Nöte um die eigene Sicherheit, weil das Ende (der Tod) eben noch nicht der endgültige ultimative Schluss ist, sondern die Auferstehungshoffnung als ein Element des christlichen Glaubens sich tragend auswirkt.
- b) Die Orientierung am neutestamentlichen Gebot der Nächstenliebe, das Jesus im Gleichnis vom barmherzigen Samariter verdeutlicht, legt eine altruistische Haltung geradezu nahe. Dadurch wäre eine egozentrische Weltsicht und die mit ihr schleichend einhergehende Entfremdung von Gott, wie W. Pannenberg sie skizziert, so gut wie ausgeschlossen.⁴¹⁰ Folgerichtig käme damit ebenso eine mögliche Quelle der Angst zum Versiegen.

- E. Drewermanns Sichtweise von Sturmstillungserzählung und Angst

E. Drewermann sieht in der Angst den Grund des Missverhältnisses zu Gott. Seiner Meinung nach geht aus der jahwistischen Urgeschichte und der Psychoanalyse eindeutig hervor, dass die Angst den Menschen zum Bösen zwingt, d. h. weil der Mensch von diesem archaischen Relikt der Evolution heimgesucht wird, ver falle er notwendigerweise ins Böse.⁴¹¹ Durch die Angst verliere die menschliche Intelligenz ihre Steuergewalt über die Triebansprüche. Als beispielhaft bezeichnet E. Drewermann die Todes- und Daseinsangst. Konträr zum psychoanalytischen Ansatz S. Freuds betont er die Bedeutung der eigenen Bewusstheit, der subjektiven Interpretation und Eigenverantwortung bei der Beantwortung der individuellen Ängste⁴¹², deren Ursache nach der jahwistischen Urgeschichte im Abfall von Gott zu finden sei. Der Wunsch nach Beseitigung dieses Auslösers endete beim Jahwisten stets in der Katastrophe. E. Drewermann gelangt schlussfolgernd zu der Forderung, ein sinnvoller Umgang mit der Angst setze voraus, der eigenen Psyche mehr zuzutrauen als den Trieben,

gleicher Mechanismus wie beider 'civil religion' ist zu erkennen, wenn man menschliche Versuche betrachtet, sich von der eigenen Angst zu befreien, indem sie auf andere Personen(-gruppen) übertragen wird. Das Bestreben, angstfrei(er) zu werden durch Unterwerfung von Mitmenschen bzw. durch Anpassung, vgl. W. Härle, a.a.O., S. 482 – 485.

⁴¹⁰ W. Pannenberg stimmt hierin mit Augustins Sündenlehre überein, übt in diesem Zusammenhang jedoch Kritik an dessen leib- und geschlechtsfeindlichen Tendenzen, vgl. W. Pannenberg a.a.O., S. 83-87.

⁴¹¹ Damit widerspricht Drewermann der eher philosophischen Sichtweise, wonach die menschliche Freiheit als Quelle des Bösen zu betrachten ist.

⁴¹² Beispielhaft nennt E. Drewermann den Vater, der in der Kindheit angsteinflößend wirkte. Subjektive Entscheidung müsse sein, ob später, als Erwachsener, die Rolle des geängstigten Kindes eingenommen werde, ob kleinkindhafte Ängste beibehalten würden oder stattdessen Eigenverantwortung und Selbstbestimmung leitend würden. Mehr dazu im Zusammenhang mit der Angst des Lehrers im fünften Kapitel dieser Arbeit.

Ängsten und Zwängen, wie dies im Menschenbild der Psychoanalyse der Fall sei. Der richtige Umgang führe zu Gott - damit sei die Ursache für die Angst durch das Gehalten- und Getragenwerden des Geistes (Geist, Bewusstsein) durch den Geist Gottes beseitigt.⁴¹³ Gott werde jedoch aus übermäßiger Daseinsangst heraus aus dem Leben der Menschen verdrängt. Der neue Leitgedanke des Menschen sei, so sein zu wollen wie Gott!

Parallelen sieht E. Drewermann in der psychoanalytischen Betrachtung von Neurotikern mit der theologischen Sichtweise der Geschichte Israels mit Gott, wobei er die deutlichste Entsprechung in der Fremdbestimmung zu erkennen glaubt: Der Neurotiker wird gelebt, er lebt nicht selbst - das Volk Israel wird ebenso unterdrückt, fremdbestimmt, meint Drewermann. Wie der Neurotiker seinen Ängsten und Zwängen unterworfen sei, so werde Israel bestimmt durch fremde Götter.⁴¹⁴ Die Quintessenz aus beidem sieht E. Drewermann in folgendem Ausweg: Die Erfahrung einer außenstehenden, unabhängigen Macht sollte sich im menschlichen Bewusstsein etablieren!⁴¹⁵

Unter Bezug auf M. Heidegger, der die Überwindung von Angst nur durch die Liebe, sprich den Mitmenschen, für möglich erachtet, kommt E. Drewermann zur Einsicht, dass Überwindung nur dann erfolgen kann, wenn a) diese Menschenerlösung als eine Illusion erkannt wird und b) die Angst als Gegebenheit angenommen wird, d. h. der Mensch nicht versuche, vor ihr zu fliehen oder sie gar zu verdrängen. E. Drewermann stellt die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen in den Mittelpunkt und behauptet, dass erst der Gottesglaube dem Menschen ein angstfreies Selbstverhältnis ermögliche. Wenn der Mensch nicht im Gottesglauben die Daseinsangst überwinde, bedeute das, dass er in seinem Geist an sich selbst erkranken könne.⁴¹⁶ So müsse sich die Bedeutung des Glaubens darin erweisen, dem Individuum bei seiner Selbstfindung zu helfen.⁴¹⁷ Der Mensch könne nicht als Mensch leben, solange seine Angst nicht bei Gott zur Ruhe gekommen sei.⁴¹⁸

⁴¹³ Vgl. E. Drewermann: 1996, XII – XXVII.

⁴¹⁴ E. Drewermann unterlässt es aber nicht auf einen bedeutenden Unterschied aufmerksam zu machen: Während die Heilung bei der Neurose in der Loslösung vom Therapeuten bestehe, vollziehe sich die Befreiung Israels aus seinen Ängsten darin, zu Gott ein immer innigeres Verhältnis zu gewinnen, vgl. E. Drewermann 1996, XXXV - XXXVI.

⁴¹⁵ Dieser "Gott", meint E. Drewermann, könne in verschiedenen Medien deutlich werden, wie z. B. im Dornbusch bei Mose, vgl. a.a.O., XXXVII.

⁴¹⁶ Vgl. a.a.O., L XIV; vgl. E. Drewermann, 1989, S. 27-28.

⁴¹⁷ Konkret meint er damit die Befreiung aus kindlichen Wiederholungszwängen und die Loslösung von neurotischen Angstfixierungen mit dem Ziel eines Lebens in Freiheit und der Ermöglichung von persönlicher Zukunft ohne Angst-/Schuldgefühle.

⁴¹⁸ Vgl. E. Drewermann 1996, S. 583.

In Übereinstimmung mit S. Kierkegaard, von dem später noch die Rede sein wird, meint E. Drewermann, die Angst treibe den Menschen in ein falsches Verhältnis zu sich selbst und lasse Gott aus dem Horizont verschwinden. Anstatt seine Angst Gott anzuvertrauen - wie es die Jünger im Boot, wenn auch sehr spät, taten - versuche er, von der Angst getrieben, selbst wie Gott zu sein, entferne sich damit von seinem Schöpfer und ende, wie J.-P. Sartre meint, in einer tödlichen Feindschaft gegenüber dem Anderen.⁴¹⁹ Die totale Katastrophe der Sintflut (1. Ms. 7) sei ein Beleg dafür, dass sich der Mensch Verfahren und Praktiken zur Folgenbeseitigung ausdenke, wenn er seine eigene Kontingenz entdecke. Der Mensch werde böse, weil ihm Gott fehlt. So sind zwischen Drewermann, der insgesamt deutlicher auf neurotische Ängste abhebt und Kierkegaard ähnliche Tendenzen in Bezug auf das Verhältnis Glaube - Angst zu erkennen. Kierkegaard spricht gar von der erzieherischen Hilfe des Glaubens zur Beherrschung der Angst. Seiner Meinung nach führt das Verharren bei Endlichkeiten lediglich zum Ausweichen vor der Angst, während das Fokussieren des Unendlichen dagegen der Angst ihre Allmacht nehmen lehre.⁴²⁰

Handlungsleitende Maxime könne daher nach E. Drewermann nur sein, dass Gott, der vom menschlichen Geist, von seiner Psyche bzw. Person verschieden ist, als der Erlöser lebenstragende Bedeutung erhalte; nur durch ihn gelange der Mensch aus seiner ängstlichen Verstricktheit heraus zu sich selbst.⁴²¹

Vor der folgenden Skizzierung der Gedankengänge von E. Drewermann hinsichtlich der Sturmstillungsgeschichte darf der Hinweis auf das "Entmythologisierungs-Programm" von E. Drewermann aber nicht unterbleiben. Tiefenpsychologisch geprägt und fixiert, glaubt er, die wundergeschichtlich relevante Botschaft darstellen zu können, ohne jedoch seine Leser und Leserinnen darüber im Unklaren zu lassen, dass er Jesu Wundertätigkeit für wenig glaubwürdig hält.⁴²²

Vergleicht man die Ausführungen zu E. Drewermann nun mit dem Geschehen bei Markus 4, so sind neben etlichen Entsprechungen auch einige Fragezeichen zu setzen. Etwa beim Bestreben, so sein zu wollen wie Gott. Die Jünger spürten Todesangst, obgleich ihr Leben ausgesprochen zentriert auf Gott hin ausgerichtet war. Ihr Verhältnis zu Jesus dokumentierte dieses intensive Vertrauen in Gott. An ihnen lässt sich keine Verdrängung des Erlösers aus

⁴¹⁹ Vgl. E. Drewermann, a.a.O., S. 571 - 573.

⁴²⁰ Vgl. S. Kierkegaard 1992, S. 187 - 189.

⁴²¹ Vgl. E. Drewermann, a.a.O., S. 583.

⁴²² Vgl. St. Alkier, a.a.O., S. 33 - 34.

dem Leben festmachen.⁴²³ Trotz des Ausgerichtetseins am Unendlichen gelang es ihnen nicht, ihre Angst zu überwinden. Warum eigentlich nicht? E. Drewermann könnte nun antworten: Gerade diese Haltung zeichne sie und ihre Einstellung aus, qualifiziere sie geradezu. Es wäre schließlich der pure Selbstmord gewesen, in der beschriebenen (erzählten) Situation keine Angst zu empfinden, so zu tun, als ob alles von selbst vorüberginge, die eigenen Ängste sozusagen zu verdrängen. Dadurch, dass sie (die Jünger) sich letztendlich Jesus anvertrauen, indem sie ihn - wenn auch in anklagender Form - anrufen, seine Hilfe einklagen, kann die Katastrophe ausbleiben. Zu fragen bliebe nur, welches das wahre Motiv für diesen Akt ist, Jesus zuallerletzt anzurufen. Ist es wirklich eine Form von "Glaubens-Kick" oder doch nur ganz profan die Angst ums "nackte" Überleben, begründet in der Ausweglosigkeit ihrer Lage? So verstanden korreliert die Jüngerangst mit dem markinischen Konzept des Jünger-Unverständnisses.

Unter Rückbezug auf E. Drewermanns oben beschriebene Ausführungen zur Sturmstillungsgeschichte, bei der er eine mystisch-symbolische Interpretation in den Vordergrund stellt, ist ihm wohl zuzustimmen, diese Geschichte mit seiner Notlage auch als "Bild eigener Bedrängnisse"⁴²⁴ zu interpretieren. Insofern wäre sie, dem Plädoyer der heutigen Erziehungswissenschaft für eine selbstständige Bewältigung der eigenen Angst folgend, sowohl für die Entwicklung eines positiven Persönlichkeitskonzeptes als auch für das religiöse Denken und Handeln von großer Bedeutung. Diese These, dass biblische Texte ein Angebot zur Rollenübernahme darstellen, fußt auf dem Rollenkonzept von H. Sundén, der religiöses Erleben wahrnehmungspsychologisch erläutert. Dieser Ansatz stellt gleichsam die Basis für eine psychologische Betrachtungsweise biblischer Texte dar, die in dieser Arbeit versucht wird. Demzufolge ist T. Vogt zuzustimmen, wenn sie sagt: "Biblische Texte sind [...] auf ihre psychologische Dimension hin befragbar, wenn die Textwerdung mitberücksichtigt wird, und nicht ein unmittelbares Verständnis durch Einfühlung und Assoziation vorausgesetzt wird."⁴²⁵ Die stützende Rolle, die der christliche Glaube dabei spielen kann, wird religionsdidaktisch beschrieben und orientiert sich u.a. am Lernen durch Nachahmung bzw. an J. Piagets Stufentheorie.⁴²⁶

⁴²³ Unberücksichtigt bleibt bei diesen Ausführungen die Theorie vom Jünger-Unverständnis. Des Weiteren bleibt zu differenzieren zwischen dem erzählten Geschehen auf der einen Seite und dem "Sitz im Leben" auf der anderen. Evtl. spürte der Erzähler die negativen Tendenzen mit den von E. Drewermann angesprochenen Auswirkungen bzgl. der Angst bei seinen Zuhörern, bei seiner Gemeinde.

⁴²⁴ E. Drewermann, a.a.O., S. 352.

⁴²⁵ T. Vogt, 1993, S. 9.

⁴²⁶ A. Bandura beschreibt in seinem sozial-kognitiven Ansatz den menschlichen Lernprozess durch Nachahmung (vgl. A. Bandura: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979). Dieser Imitationsprozess orientiert sich an realen sowie symbolischen Modellen (z. B. Eltern, biblische Gestalten). Nach A. Bandura ist menschliches Lernen abhängig a) vom Erfolg und b) vom Grad der Wertschätzung des Vorbildes. Die Bibel ist

- O. Pfister und die Angst der Christen

Das wohl bekannteste Werk von O. Pfister, in dem er sich in einem theologischen Kontext über die Angst äußert, ist "Das Christentum und die Angst".⁴²⁷

O. Pfisters Aussagen entstanden in einer Zeit, in der die psychologische Forschung immer weniger aus philosophischer Quelle und zunehmend aus dem ärztlich-naturwissenschaftlichen Bereich gespeist wurde. Damit einhergehend tritt die Zustandsbeschreibung zu Gunsten des Therapiebemühens zurück, d. h. auch die Angst wird zum beseitigbaren Symptom. Dieses psychologische Durchgangsstadium wird von Theologen wie O. Pfister aufgegriffen, um die Angst als etwas darzustellen, das zu beseitigen ist, jedoch gehorchten diese therapeutischen Bemühungen konzeptionell nicht interdisziplinären Gesetzen, sondern waren einseitig theologisch ausgerichtet, wie die Betrachtung von O. Pfisters Ansätzen deutlich zeigt.⁴²⁸

Wenn O. Pfister seine Abhandlung als "religionshygienische Untersuchung"⁴²⁹ deklariert, spricht daraus schon ein gehöriges Maß an Kurzsichtigkeit und vielleicht sogar Selbstüberschätzung. Er vertritt die Meinung, dass das Angstprinzip dem neutestamentlichen Liebesgebot wie Jesus es verkündigt hat, zuwiderlaufe, d. h. konkrete Angst und das biblisch-christliche Liebesgebot verhielten sich quasi antagonistisch. In Orientierung an den frühen psychoanalytischen Forschungsergebnissen von der Triebaufstauung, glaubt O. Pfister einen Libidostau als Ursache für die menschliche Angst mit der Folge der Verdrängung der Liebe zu erkennen. Als einen Beleg für seine These greift O. Pfister auf den neutestamentlichen Lehrsatz aus dem ersten Johannesbrief (1. Joh. 4,17b-18) zurück:

Furcht ist nicht in der Liebe,
sondern die vollkommene Liebe treibt

bekanntermaßen gespickt mit Modellen der ersten Couleur, vgl. H. Schmidt 1984, S. 28-32. So wäre eine Entwicklung des Glaubens auf dem Wege der Modell-Handlung/Einstellung erklärbar. Bezogen auf die vorliegende Geschichte von der Sturmstillung geht Modellcharakter aus von a) Jesus, der durch sein Gottvertrauen getragen ist, als bewältigendes Modell bzw. b) den Jüngern, die in ihrer Todesangst Jesus als buchstäblich letzte "Instanz" anrufen. So erhält diese Erzählung eine enorme Bedeutung für den Umgang mit der eigenen Angst. Bezogen auf das Symbolverständnis in Verbindung mit J. Piagets Phasentheorie äußert H. Schmidt in seiner Religionsdidaktik folgende Meinung: "Natürlich wird die analoge metaphorische Rede von Gott dem Vater oder vom >>guten Hirten<< erst auf der formal-operatorischen Stufe als solche verstehbar. Die nimmt ihr aber nichts von ihrer emotionalen und symbolisierenden Potenz, die sich gerade in den Lebensproblemen (wie z. B. die Angst, W. B.) junger Kinder stabilisierend oder ermutigend [...] auswirken kann.", H. Schmidt, 1984, S. 33, Anführungszeichen im Original.

Die altersgebundenen Verständnisleistungen im Bereich des Symbolverstehens, die J. Piaget lebenszeitlich fixiert hat, dürften durch neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse jedoch als überholt betrachtet werden.

⁴²⁷ O. Pfister 1975, Erstauflage 1944.

⁴²⁸ Vgl. J. Scharfenberg 1972, S. 181.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

die Furcht aus; denn die Furcht rechnet
mit Strafe. Wer sich aber fürchtet,
der ist nicht vollkommen in der Liebe.

Den Gebrauch des Wortes 'Furcht' an dieser Stelle erklärt O. Pfister mit der neutestamentlich ungebräuchlichen Trennung zwischen Furcht und Angst.⁴³⁰

Wie selbstverständlich schlussfolgert er aus der obigen Perikope im Sinne einer Feststellung: "Die Angst stammt somit nach 1. Joh. 4,18 aus Liebesstörungen."⁴³¹ Einen Schritt zu weit geht er wohl mit der Behauptung, dass angstgeplagten Menschen – als Träger eben dieser Emotion – kein Zugang zum christlichem Glauben möglich sei. Die o. g. Bibelstelle 1. Joh. 4,18 führt ihn zu dieser These, wonach Angst und Pein in einem kausalen Zusammenhang stünden. O. Pfister folgert: "Damit ist peiniger Angst der Riegel zum Tor des christlichen Glaubens für alle Zeiten verschlossen. Jede Angst hohen Grades aber ist peinlich."⁴³² Das Ziel christlicher Liebe sei die Angstbearbeitung, wobei die Spielräume von Person zu Person jedoch groß seien, denn die Schwelle bei der die Angst einen Liebesschwund bewirke, sei individuell recht unterschiedlich. Dieses müsse akzeptiert werden. So könne z. B. die individuelle Schuldangst durch die Liebesdominante aufgebrochen werden.⁴³³

O. Pfisters Bewertung der Kirchengeschichte fällt unter dem Gesichtspunkt der Angsterzeugung recht anklagend aber auch pauschal und undifferenziert aus: "Allein, sicher ist soviel, dass die Christenheit bisher trotz bald zweitausendjähriger Bemühungen, was die Psychologie und Hygiene der christlichen Liebe anbetrifft, in ägyptischer Finsternis herumtappte, die schwersten und verhängnisvollsten Fehler beging, welche Neurosen und Christentumsverfälschungen sogar unter Berufung auf Christus nach sich ziehen mussten [...]"⁴³⁴. Das, obwohl das christliche Liebesgebot "die höchsten individual – und kollektivhygienischen Weisungen"⁴³⁵ zur Angstbeseitigung enthalte.

⁴²⁹ Hierbei handelt es sich um den Untertitel von O. Pfisters genanntem Werk.

⁴³⁰ Vgl. O. Pfister, a.a.O., S. 18.

⁴³¹ Ebd., S. 19.

⁴³² Ebd., S. 448.

⁴³³ Vgl. ebd., S. 449 - 456. Im Kontext zur Allmacht Gottes beschreibt W. Härle die Verbindung von Angst und Liebe differenzierter. Er stellt die Liebe als zum Wesen Gottes gehörig und Existenzbedingung alles Seiendem dar. Keine Macht sei größer als die Liebe und nur sie sei in der Lage, die Macht der Angst und des Todes zu besiegen. Die Allmacht Gottes bestehe in der Allmacht der Liebe, an der alles Liebende nur fragmentarisch teilhabe, vgl. W. Härle, a.a.O., S. 258 - 259. Demzufolge kann die Angst so lange weiter existieren, bis alle Liebenden sich zu einer Liebes-Gemeinschaft verbunden haben, also vermutlich noch für einen unabsehbar langen Zeitraum.

⁴³⁴ O. Pfister, a.a.O., S. 452.

⁴³⁵ Ebd., S. 554.

J. Scharfenbergs Wertung des Ansatzes von O. Pfister lässt nichts an Deutlichkeit vermissen. O. Pfisters These von der Psychologie als Hilfswissenschaft der Theologie sieht J. Scharfenberg im Kontext mit der Angst in ihrer Zeitgebundenheit, jedoch insgesamt biblisch-christlich unangemessen und reduktionistisch. "Es zeigt sich hier, was aus dem Problem der Angst wird, wenn es unter dem einseitigen Aspekt physikalischer Denkmodelle der frühen Psychoanalyse gesehen wird [...] Wir können zusammenfassend sagen, dass dieser Versuch einer theologischen Auseinandersetzung mit der Angst, der sich in besonderer Weise auf die Psychologie als Hilfswissenschaft einläßt, nicht zu einer Vertiefung und Erweiterung einer Verantwortung des Glaubens gelangt [...]"⁴³⁶

Die o. g. Angst des Menschen um das eigene Dasein, die Vergebung der Sünden durch Gott (W. Pannenberg) und die Verknüpfung von Angst und Freiheit (O. Pfister), sind Gesichtspunkte, die für unseren Zusammenhang aus theologischer Perspektive von Bedeutung sind. Schon lange bevor sich W. Pannenberg und O. Pfister dazu äußern konnten, sind sie von dem Philosophen und Theologen Sören Kierkegaard durchdacht worden. In seinem Werk "Der Begriff Angst"⁴³⁷ betrachtet Kierkegaard die Angst in Verbindung mit der Möglichkeit der Freiheit einerseits und der Abhängigkeitserfahrung des Schicksalsglaubens auf der anderen Seite, stellt die unterschiedlichen Funktionen der Angst dar und versucht eine Klärung des Phänomens, indem er die psychologische und theologische Dimension miteinander in Beziehung bringt. Das bedeutet, dass er die Angst nicht ausschließlich aus rein philosophischer Perspektive betrachtet, sondern er analysiert und bewertet sie in der Zusammenschau der Wissenschaften, die für unseren Zusammenhang tragende Bedeutung haben und in der neueren Religionspädagogik zunehmend Beachtung finden. Das sind auch im Wesentlichen die Gründe dafür, dass in dieser Arbeit in philosophischer Hinsicht eine weitgehende Beschränkung auf S. Kierkegaard erfolgt.

- S. Kierkegaards theologisch-philosophischer Ansatz zur Angst

⁴³⁶ J. Scharfenberg, a.a.O., S. 183.

⁴³⁷ S. Kierkegaard, 1992, in der Übersetzung von Gisela Perlet. Hinsichtlich der Kommentierung S. Kierkegaards stütze ich mich neben der Originalausgabe im Wesentlichen auf: Michael Bösch: Sören Kierkegaard: Schicksal - Angst - Freiheit, Paderborn 1994. Hinzuweisen ist hier auf folgenden Tatbestand, auf den Bergenholtz aufmerksam macht: Bei seiner unterscheidenden Definition von Angst und Furcht verwendet Kierkegaard eine Terminologie, die für eine dänische Fachsprache bestimmt ist, d. h. das Wort ‚angest‘ kann nicht einfach mit der unsrigen ‚Angst‘ gleichgesetzt werden, sondern bezeichne einen sehr intensiven Angstzustand, vgl. H. Bergenholtz, 1980, S. 66.

Die Mehrzahl theologischer Abhandlungen zum Thema Angst bezieht sich u. a. auf S. Kierkegaard, der die Psychologie als Lehre vom subjektiven Geist betrachtet. Selbstbeobachtung und Experiment werden für ihn zu wesentlichen Erkenntniswegen der Psychologie. Im Verhältnis von Psychologie und Theologie weist er den beiden Wissenschaften ein zeitliches Nacheinander zu, d. h. die psychologische Bearbeitung strebe seiner Ansicht nach auf einen Punkt zu, an dem die Dogmatik einsetzen sollte. Auf die Angst bezogen bedeutet das, dass mit dem Erreichen der Bereiche von Schuld und Sünde die psychologische Arbeit aufhören sollte. Die Angst betrachtet er als das "Dämonische", was auf die Verslossenheit (Sprachlosigkeit) als Wirkung der Angst hindeutet.⁴³⁸ Bezogen auf die Angst versteht es S. Kierkegaard, sowohl philosophisches und theologisches als auch psychologisches Denken zusammenzubringen.

Philosophische Überlegungen kursieren seit Jahrhunderten inhaltlich-thematisch um die Angst. Diverse Grundauffassungen – vor allem innerhalb der Existenzphilosophie (S. Kierkegaard, M. Heidegger, J.-P. Satre) lassen sich dabei differenzieren. Diese reichen vom Zusammenhang zwischen Angst und Schuld bis zur Angst vor dem Unbekannten und Ungewissen.

Nach S. Kierkegaards Philosophie, die einen religionsphilosophischen Kerngehalt hat, ist Religiosität nicht bloßes Empfinden, sondern sie wird qualifiziert durch die Reflexion, d. h. das eigene Gottesverhältnis ist seiner Meinung nach ursprünglich ein Reflexionsverhältnis. S. Kierkegaard, der als "Vater der Existenzphilosophie" gilt, stellt sich die christliche Existenz mit ihrem Freiheitsverständnis der Abhängigkeitserfahrung entgegen. Er hebt das menschliche Sein als individuelle Existenz gegen die rationale Bestimmung allgemeiner Existenzstrukturen ab, woraus letztendlich eine Spannung zwischen den Begriffen Existenz und System resultiert.⁴³⁹ Seine Aufteilung der Existenz in verschiedene, keineswegs einen linearen Reifungsprozess darstellende Stadien (ästhetisch, ethisch, religiös) können als "Leitfaden zur Interpretation seiner Philosophie"⁴⁴⁰ angesehen werden.

Sein Interesse gilt vor allem der freien Selbstwerdung mit der ethischen Grundmöglichkeit in ihrem Zentrum. S. Kierkegaard erkennt jedoch, dass dieses Stadium durch gewisse Erfahrungen, zu denen er u. a. die Schuld und die psychische Gehemmtheit zählt, begrenzt

⁴³⁸ Hierin steckt durchaus ein Hinweis auf die Sprache als Therapiemittel. Aus dieser Perspektive betrachtet verfolgte die Psychologie in diesem Punkt ein theologisches Interesse. Kierkegaard vertritt überdies die Auffassung, dass der Glaube eine Stärkung des Selbst bewirken kann, jedoch geschehe dies nur mit Gottes Wille, weil der Glaube letztendlich eine von Gott gegebene Möglichkeit darstelle, vgl. W. Pannenberg 1983, S. 93 - 94.

⁴³⁹ Vgl. M. Bösch, Sören Kierkegaard: Schicksal – Angst – Freiheit, 1994, S. 15 - 17.

⁴⁴⁰ M. Bösch, a.a.O., S. 18.

ist, was Bösch zur folgenden Interpretation veranlasst: "Ihre psychologische Erfassung dient der Besinnung auf die Lebensalternative des Christentums."⁴⁴¹

Die Reflexion ist für S. Kierkegaard eine Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Existenz im Sinne von bewusstem Handeln. Durch sie sei der Mensch in der Lage, Zweideutigkeiten, wie die der Angst in seinem Leben, zu empfinden und zu erkennen, sowie Schwierigkeiten und Widersprüche im Leben aufzudecken. Im psychologisch zu erschließenden Phänomen der Angst sieht S. Kierkegaard die entscheidende Nahtstelle zum Übergang in die existentielle Freiheit. Freiheit und Angst stehen seiner Auffassung zufolge in einem dialektischen Verhältnis. Nach M. Bösch will S. Kierkegaard mit seinem Reden über die Existenz den einzelnen Individuen lediglich Anstöße, indirekte Mitteilungen, zum selbstständigen Reflektieren geben: "[...] so besteht die Aufgabe der indirekten Mitteilungen darin, dem anderen zu helfen, die Wahrheit in sich selbst zu finden [...] Darin liegt die Bedeutung der indirekten Mitteilungen: sie soll den anderen frei machen."⁴⁴² S. Kierkegaard sieht einen kausalen Zusammenhang zwischen der eigenen Existenz und der persönlichen Wirklichkeit. Die Folge sei die Subjektivität der Wirklichkeit. Zu unterscheiden davon sei die objektive Wahrheit, bei der die Subjektivität bedeutungslos ist, außer im ethisch-religiösen Bereich, wo die Wahrheit an die Subjektivität gebunden sei.⁴⁴³

⁴⁴¹ Ebd., S. 19.

⁴⁴² Ebd., S. 22.

⁴⁴³ Da es sich bei der Angst, wie wir gehört haben, um eine höchst subjektive Emotion handelt, d. h. im Kierkegaard'schen Sinne sich als eine subjektive Wirklichkeit darstellt, kann niemand "von außen" einfach diese Angstemotion übernehmen. Nach S. Kierkegaard wäre ein existentieller Anstoss bestenfalls in die Richtung möglich, das Individuum dazu zu bewegen, über seine von Angst betroffene Existenz nachzudenken. Damit würde S. Kierkegaard zum Impulsgeber für die Ansätze der Psychotherapie. Wenn nun die Sturmstillungserzählung, bei der es um religiöse Wahrheit geht, im Zusammenhang mit den subjektiven Gefühlen wie dem der Angst zur Sprache kommt, so kann damit durchaus existentielles Nachdenken angestoßen werden und subjektive Wahrheit bewirkt werden. Diese kann im Einzelfall zum verbesserten und gelingenden Umgang mit der eigenen Angst führen. M. Bösch ist bei seinem Ratschlag zuzustimmen, hierbei nicht als der allwissende und überlegene Lehrer aufzutreten, sondern sich als "Vermittler" zurückzustellen, sodass der Empfänger (Schülerin/Schüler) zu seiner Innerlichkeit finden kann. Wenn es nicht um Fakten sondern um religiöse Wahrheiten geht und damit die Zielsetzung verfolgt wird, die Kinder zum besseren Umgang mit ihrer Angst anzuleiten (vgl. Rahmenrichtlinien), kann die Darbietung der Geschichte nur dann fruchtbar sein, wenn der Darbieter (Lehrer) die eigene Person stark zurücknimmt, damit die Kinder existentielle Impulse erhalten und ihre individuellen Fähigkeiten entdecken können.

Christliche Erziehung mit der Zielperspektive der Angstbefähigung respektiert zwei Gegebenheiten: 1. Die Individualität jedes einzelnen Kindes, 2. Die Subjektivität der Wahrheitsfindung. Unter Berücksichtigung dieser beiden Komponenten kann die Erzählung von der Stillung des Sturmes nur als individuelles Angebot dargeboten werden. Von der stellvertretenden Interpretation durch die Lehrkraft ist abzuraten.

Bedeutungsvoll im Sinne religiöser Bildung, die nach Biehl durch Sprache/Erfahrung/Handlung gekennzeichnet ist, ist im Kontext der Angst ein Höchstmaß an persönlicher Auseinandersetzung – natürlich nicht, ohne ein Mindestmaß an theologischer Belehrung durch den "Vermittler", was eine didaktische Aufbereitung des Unterrichtsgegenstands beinhaltet.

Was durch Tilman Moser deutlich geworden ist, die Angst vor einem strafenden Gott und eine sich daran anschließende Angst vor kirchlicher Lehre, die Angst hervorbringt, sollte in höheren Klassenstufen durchaus zum Thema des Unterrichtsgeschehens werden dürfen.

Nach S. Kierkegaard ist der Inhalt christlich-religiöser Erziehung zuallererst die Wissensvermittlung, anschließend könne der verantwortungsvolle Vermittler nicht anders als per indirekter Mitteilung in dem o. g. Sinne vorgehen.

Für S. Kierkegaard ist der Schicksalsglaube eine Form der Angst vor der Freiheit. So stellt die Schicksalsthematik einen zentralen Inhalt im "Begriff Angst" dar. Hierin geht er vor allem der Möglichkeit der Freiheit nach. Von dem Lebensgefühl der Unfreiheit ausgehend, ist für ihn die Angst ein Erahnen dieser Möglichkeit, die angstbesetzte Schicksalserfahrung des Heidentums nichts weiter als eine kulturelle Durchgangsstufe. "Die Deutung des Schicksals als Angst-Projektion des unmittelbaren, noch nicht zur Freiheit gelangten Menschen ist hierbei der philosophische Kerngedanke."⁴⁴⁴ S. Kierkegaard sieht eine Wechselbeziehung zwischen dem Freiheitsbegriff und dem theologischen Begriff der Vorsehung als Gegenstück zur Schicksalsangst (Vorsehung zur Überwindung der Schicksalsgläubigkeit).

In seinem Bestreben, der Angst psychologisch nachzugehen, verknüpft S. Kierkegaard den Angst-Terminus mit dem der (Erb-)Sünde, um auf diesem Wege die theologische und psychologische Dimension zu differenzieren: "Das, womit sich die Psychologie beschäftigen soll, muss ein Ruhendes sein, das in bewegter Ruhe verbleibt [...] Die Psychologie kann damit beschäftigt sein und sich damit beschäftigen, wie die Sünde entsteht, nicht dass sie entsteht."⁴⁴⁵ Für ihn besteht ein qualitativer Unterschied zwischen der Möglichkeit und der Wirklichkeit der Sünde. Diesen Unterschied bezeichnet M. Bösch in Anlehnung an S. Kierkegaard als "qualitativer Sprung".⁴⁴⁶ Die Möglichkeit des Scheiterns bedinge die Angst vor der eigenen Wirklichkeit, die Angst vor einem Selbstverlust. So ist denn die Freiheit auch das eigentliche Thema in S. Kierkegaard "Begriff Angst". Von der Angstposition aus betrachtet erscheint diese sowohl als Aufgabe zur Selbstverwirklichung als auch von der Möglichkeit des Scheiterns begleitet, d. h. von der Gefahr der Selbstverfehlung bedroht. Den Weg in die Freiheit hält S. Kierkegaard für gekoppelt mit diesem Wagnis – das bereite Angst.⁴⁴⁷ Auf diese Schwierigkeit will S. Kierkegaard das Augenmerk lenken. Er zeigt auf, wie sehr die menschliche Freiheit in den gesamten Lebenszusammenhang integriert ist: Der Mensch versuche bei seiner Selbstwerdung seine Freiheit zu erreichen; da er diesbezüglich jedoch stets unsicher bleibt und ständiger Selbstverlust droht, lebt er in Angst.⁴⁴⁸ Aus dieser Perspektive betrachtet meint S. Kierkegaard folgendes: "Die Angst ist die Möglichkeit der Freiheit [...] Und kein Großinquisitor hat so entsetzliche Folterinstrumente in Bereitschaft wie

⁴⁴⁴ M. Bösch 1994, S. 26.

⁴⁴⁵ S. Kierkegaard, 1992, S. 27.

⁴⁴⁶ M. Bösch 1994, S. 38.

⁴⁴⁷ "Die Angst ist ein psychologisches Indiz für die Freiheitsmöglichkeit [...]", M. Bösch 1994, S. 75.

⁴⁴⁸ Vgl. M. Bösch 1994, S. 40f.

die Angst [...] Wer durch die Angst gebildet wird, der wird durch die Möglichkeit gebildet, und wer durch die Möglichkeit gebildet wird, wird nach seiner Unendlichkeit gebildet."⁴⁴⁹ In seinem "Begriff Angst" versucht S. Kierkegaard deutlich zu machen, dass das menschliche Freiheitsbedürfnis stets in Unfreiheit führt und dass Freiheit durch dieses Stadium der Unfreiheit hindurch erreicht werden kann.⁴⁵⁰ Indem der Mensch seine Angst bewusst durchlebt, lernt er, mit ihr zu leben; so entzieht er seine eigene Existenz immer deutlicher den Bindungen der Unfreiheit: "Indessen will ich sagen, dass dies (gemeint ist das Grimm'sche Märchen von einem der auszog, das Fürchten zu lernen, W. B.) ein Abenteuer ist, das jeder Mensch zu bestehen hat – er muss das Fürchten lernen, um nicht ins Verderben zu geraten [...] wer sich richtig zu fürchten gelernt hat, der hat deshalb das Höchste gelernt."⁴⁵¹ Die dafür nötigen Zukunftsperspektiven hält der Glaube bereit, so S. Kierkegaard. Mit Hilfe des psychologischen Phänomens der Angst versucht er, sich dem dogmatischen Problem der Erbsünde anzunähern und gelangt dabei letztendlich zum Glauben.⁴⁵² Er geht von folgender Dialektik aus: Einerseits ist er der Meinung, dass ein Bewusstsein von Unfreiheit die Voraussetzung zur Selbstbefreiung sei, andererseits sei diese Unfreiheit der Höhepunkt der Angst. Die höchste Bewusstseinsstufe beinhalte beides, die Möglichkeit des vollkommenden Scheitern wie auch die Erlösungsperspektive aus der Angst, Erlösung durch ein glaubendes Vertrauen. So sieht S. Kierkegaard in der Angst die psychologische Voraussetzung der Erbsünde, deren Steigerung (Verfestigung) er in der geschichtlichen Entwicklung konstatiert und demzufolge auch ein Vertiefen der Angst annimmt.⁴⁵³ Seiner Meinung nach war es erst das Christentum, welches dem Menschen die Einsicht brachte, aus Angst vor der Freiheit die persönliche Unfreiheit nicht ablegen zu können. So wurde durch das glaubende Vertrauen (der Christen) das Wagnis des Lebens trotz dieser Erkenntnis möglich. Für S. Kierkegaard ist der christliche Glaube das Mittel der Befreiung aus der Angst.⁴⁵⁴

Entgegen Augustinus sieht S. Kierkegaard in der Angst nicht etwa die Folge der Sünde, sondern deren Vorläufer, d. h. er reklamiert die vor- bzw. unschuldige Angst als psychologische Bedingung der Sünde.⁴⁵⁵ Die Annahme, der Mensch habe Angst vor seiner

⁴⁴⁹ S. Kierkegaard 1992, S. 181f.

⁴⁵⁰ Vgl. M. Bösch 1994, S. 41.

⁴⁵¹ S. Kierkegaard 1992, S. 181.

⁴⁵² Vgl. Bösch 1994, S. 42.

⁴⁵³ Abzulesen u.a. an einer gestiegenen Bedrohlichkeit der umgebenden Natur, so S. Kierkegaard.

⁴⁵⁴ Kritisch sind in diesem Zusammenhang jedoch S. Kierkegaards Versuche zu erwähnen, die nicht-christlichen Lebensformen, die er kannte, bloßzustellen.

⁴⁵⁵ Mit dieser Deutung hat z. B. W.R. Dietz Probleme, da seiner Ansicht nach mit der Angst ein gewisser, von Gott isolierter Selbstbezug und damit eine Loslösung von Gott verbunden ist, d. h. eine sündige Verfassung im

eigenen Freiheit, wurde weiter oben bereits erwähnt. Diesen Umstand umschreibt Kierkegaard mit der gefesselten Freiheit: Der Mensch empfinde seiner Ansicht nach die Möglichkeit, Freiheit zu erlangen, nicht etwa als Befreiung, sondern als Verunsicherung.⁴⁵⁶ So seien sowohl die Schicksalsangst wie auch die Schuldangst nichts weiter als Formen der Unfreiheit. Für ihn ist der (christliche) Glaube die Möglichkeit, Erlösung und damit Befreiung zu stiften. Der Umweg, den der Mensch gehen müsse, sei der der Angst: "Indem nun das Individuum durch die Angst zu Glauben gebildet wird, will die Angst eben das ausrotten, was sie selbst hervorbringt."⁴⁵⁷ Dass die Angst stets im menschlichen Leben bleiben wird, d. h. nicht besiegt werden sondern je im Moment "überwindbar" ist, auch das versucht S. Kierkegaard zu verdeutlichen. Er verweist auf den Mut machenden Glauben, den er für einzig in der Lage hält, der Angst zu widerstehen, ohne sie letztlich vernichten zu können.⁴⁵⁸ Selbstbestimmung im Kierkegaard'schen Sinne bedeutet Vollzug der eigenen Möglichkeiten. Indem die Angst diese vor Augen führt, sei jede diesbezügliche Entscheidungssituation zwangsläufig mit Angst verbunden. Der Glaube kann hierbei nach S. Kierkegaard in antizipatorischer Weise dem Individuum hilfreich zur Seite stehen.

S. Kierkegaard beschreibt zwei Seiten der Angst: 1. Die Leiden verursachende Seite, 2. Die heilende Seite. Sobald die Angst intensiv erlebt wird, bestehe die Möglichkeit ihrer Verwandlung. Eine "Bewusstheit der Angst"⁴⁵⁹, so M. Bösch, sei für Kierkegaard dasjenige, was zunächst zwar zu einer Intensivierung des Angsterlebnisses führe, darüber hinaus jedoch Freiheit und Selbstbestimmung näherbringe, indem sie die endlichen Möglichkeiten als relativ enttarne. Am Beispiel des Sündenbewusstseins im Umfeld der Angst im Christentum, zeigt S. Kierkegaard auf, wie dicht Angst und Psychose beieinander liegen.

S. Kierkegaard macht zwar deutlich, wie sich intensiv erlebte Angst und Erlösung voneinander entfernt haben. Er lässt jedoch unerwähnt, dass bei solch einer Übersteigerung der Angst im Einzelfall sogar Suizidgefahr gegeben ist, damals wie auch heute. Aus dieser Perspektive ist Kierkegaard kritisch zu betrachten. Sein Versäumnis kann darin liegen a) den Glauben vorauszusetzen und b) Zwischenmenschliches wie Vertrauen und Gefühle außer

theologischen Sinne sei hier anzunehmen, vgl. Walter R. Dietz: Sören Kierkegaard. Existenz und Freiheit, Frankfurt/M. 1993, S. 286 - 292.

⁴⁵⁶ Vgl. M. Bösch 1994, S. 78-79.

⁴⁵⁷ S. Kierkegaard 1992, S. 186.

⁴⁵⁸ Vgl. S. Kierkegaard 1992, S. 137. M. Bösch ist der Meinung, dass Kierkegaard nicht die wirkliche Überwindung der Angst gemeint haben könne, sondern lediglich eine "Verwandlung" im Sinne eines richtigen Umgangs mit ihr, vgl. M. Bösch 1994, S. 178. Eine widersprüchliche Auffassung vertritt W. R. Dietz, indem er behauptet, Angst und Glaube verhielten sich antagonistisch und würden einander stets ausschließen, vgl. W. R. Dietz 1993, S. 327.

⁴⁵⁹ M. Bösch 1994, S. 179.

Acht gelassen zu haben. Des Weiteren wäre eine Verifizierung vonnöten, weshalb die Angst stets zum Glauben führen soll, d. h. die Erläuterung der menschlichen Glaubensgenese durch die Angst wäre hilfreich und brächte Klarheit. Überdies ist die von S. Kierkegaard erwähnte Selbsttherapie zur Intensivierung der eigenen Angst als äußerst problematisch anzusehen – man denke nur an die o. g. Gratwanderung zwischen Angst und Psychose.

Dennoch hat S. Kierkegaard nicht nur klärende Gedanken über das Phänomen der Angst geäußert, sondern er hat darüber hinaus zu seiner Zeit schon einen wichtigen Beitrag im Zusammenspiel von Theologie und Psychologie geleistet. Des Weiteren kommt ihm der Verdienst zu, die erste begriffliche Fixierung der Angst geleistet zu haben.⁴⁶⁰

Die Darstellung ausgewählter theologischer Positionen zum Umgang mit der Angst zeigt, dass die Akzeptanz der Angst als menschliche Gegebenheit unter zahlreichen gegenwärtigen Theologen als Grundvoraussetzung eines adäquaten Umgangs mit dieser Emotion betrachtet wird.

Des Weiteren können auf dieser christlich-theologischen Basis andere Wissenschaften (z. B. Psychologie, Pädagogik) der Theologie wichtige bzw. komplementäre Hilfen anbieten. Diese interdisziplinäre Arbeit ist bei einer Problematik wie der Angst unbedingt notwendig, um adäquate und hilfreiche Ansätze zu erarbeiten. Darauf soll das Folgekapitel, in dem es inhaltlich um derartige Ansätze geht, aufmerksam machen.

IV. Das Phänomen Angst im interdisziplinären Dialog

In der Zusammenschau mit den psychologischen Aussagen zur Angst und Angstverarbeitung und unter Berücksichtigung der theologischen Erkenntnisse zur Sturmstillungsgeschichte folgt die Annäherung und Übertragung auf die religionspsychologisch-interdisziplinäre Ebene, um die gewonnenen Erkenntnisse zusammenzuführen und den abschließenden religionspädagogisch-didaktischen Teil sinnvoll und fundiert vorzubereiten. Ziel ist die existentielle Bedeutsamkeit der Sturmstillungsgeschichte im Umgang mit der Angst. Des Weiteren werden Formen und Möglichkeiten der intensiveren und fruchtbareren Zusammenarbeit von Theologie und Psychologie zu klären sein.

⁴⁶⁰ Vgl. J. Höfer/K. Rahner (Hrsg.), ²1986, S. 556-557.

1. Angst in religionspsychologischer Hinsicht

Dieser wichtige Schritt, psychologische Erkenntnisse nicht zu missachten sondern in die theologische Position zu integrieren, fiel sehr vielen Theologen über einen äußerst langen Zeitraum hinweg nicht leicht. Anfänglich wurde er geradezu abgelehnt, wie an der Person von H. Thielicke noch deutlich werden wird. Die Entwicklung hin zu einem offeneren Miteinander, das gerade in Bezug auf die menschliche Angst und den Umgang mit ihr bedeutungsvoll wie auch fruchtbar ist, wird im Folgenden anhand eines geschichtlichen Aufrisses sowie anhand konkreter theologischer Persönlichkeiten skizziert. Damit soll das (fast) selbstverständliche Neben- und Miteinander von Theologie und Psychologie bezogen auf die Inhaltlichkeit dieser Arbeit auch vor dem historischen Hintergrund transparent werden.

Die Angst ist ein Phänomen, um dessen Erhellung und Klärung sich sowohl die Theologie als auch die Psychologie gleichermaßen bemühen. Auch diese Tatsache soll in dieser Arbeit deutlich werden, indem die jeweiligen Ansätze je für sich und im Miteinander dargestellt werden. Ob und inwiefern die beiden Wissenschaftsstränge sich jedoch generell berühren bzw. einander nicht nur anerkennen sondern auch miteinander korrespondieren und sich gegenseitig befruchten, sei die übergeordnete Frage an dieser Stelle. Es soll hier die Genese ihrer etwaigen Zusammenarbeit dargestellt und konkretisiert werden. Des Weiteren soll durch den Gesamtaufriß dieser Arbeit die Intention verfolgt werden, den wissenschaftlichen Dialog zwischen Theologie und Psychologie, vor dem Hintergrund kindlicher Angst, zu intensivieren und den Stellenwert religionspsychologischer Arbeit zum menschlichen Wohle zu heben.

Die ersten bekannten Verbindungsstränge von Theologie und Psychologie bestehen seit den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Vor allem W. James und G. Vorbrodt waren an einer Zusammenschau stark interessiert. Die "religionspädagogische Schule" von G. Vorbrodt trieb die Kontakte zur Psychologie um 1900 voran und die weitere Erforschung der religiösen Gefühle durch W. James nährte die Hoffnung auf eine "Religionspille". Da sich diese Hoffnungen jedoch nicht realisieren ließen, kam es – verständlicherweise – in den zwanziger Jahren zur kategorischen Abgrenzung gegenüber allem Psychologischen durch die junge dialektische Theologie mit der Betonung der Vorrangstellung des Geistes gegenüber allem Seelischen. Eine Anti-Haltung gegenüber der Psychologie nahm Gestalt an und die Ignoranz aller inneren Prozesse wurde geradezu emphatisch gefordert.⁴⁶¹ Diese scharfe Abgrenzung

⁴⁶¹ In verurteilender, ja nahezu diskreditierender Art und Weise beurteilt H. Asmussen in den dreißiger Jahren Psychoanalyse und Psychologie: "Aber gerade diese beiden in den Augen springenden Formen zeigen, an

gegenüber der Psychologie wurde von dem Theologen H. Thielicke genährt und forciert. Einigkeit herrschte in dem Gedanken, dass wahre Hilfe ausschließlich die kirchliche Seelsorge offeriere. Demzufolge sei die Psychoanalyse eigentlich überflüssig. Die Bevölkerung jedoch dachte anders, denn in den zwanziger und dreißiger Jahren durchlitt die kirchliche Seelsorge eine allgemeine Abwanderungsbewegung. Die kirchliche Lehre geriet unter Zugzwang. Dieses Dilemma schienen Theologen wie O. Pfister und E. Thurneysen zu erkennen. Sie reagierten darauf, indem sie die Psychologie in den Rang einer Hilfswissenschaft der Theologie erhoben.⁴⁶² Die damit einhergehende theologische Aufwertung der Psychologie blieb jedoch recht inkonsequent, wie das Beispiel von H. Thielicke deutlich vor Augen hält. Die Schwierigkeiten, in einen fruchtbaren Dialog mit der Psychologie einzusteigen, lagen vermutlich auch in der psychologischen Fachsprache begründet. Mit ihrem mythologischen Charakter schien die Psychologie zu einer Irrationalität zurückzukehren, die die Theologie glaubte überwunden zu haben.

Eine Möglichkeit der Wende im gemeinsamen Gespräch bot sich Ende der vierziger, Anfang der fünfziger Jahre, als Übereinstimmungen auf dem Gebiet der Anthropologie entdeckt wurden. Damit schien die Fixierung auf die Seele als Auseinandersetzungsgrundlage überwunden. Die Ganzheit des Menschen wurde zum neuen Stichwort in der gemeinsamen Forschung; Leib-Seele-Geist galten fortan lediglich als Gesichtspunkte dieser Einheit, d. h. die drei sollten nun nicht weiter getrennt voneinander betrachtet werden. Diese neu entdeckte Basis fand jedoch wenig Beachtung.

Auf der Philosophie M. Heideggers fußend entwickelte sich der Bereich der Hermeneutik als neues Feld für einen fruchtbaren Dialog. Unter Berufung auf H.-G. Gadamer⁴⁶³ wurde ein partnerschaftliches Miteinander eingeleitet, deren Auswirkungen aber kontinental noch weit auseinander klaffen: Während in den USA auf dem Gebiet der Systematischen Theologie Gemeinsamkeiten angedacht werden, findet in Deutschland eine Auseinandersetzung

welcher Grenze man sich hier in höchster Gefahr bewegt: Das Satanische ist nahe! Der Großinquisitor bekommt das Wort! Die Sonne Satans geht auf und beginnt zu scheinen!", H. Asmussen: Die Seelsorge, 1937, S. 30.

⁴⁶² "Das Ansprechen des Menschen im Seelsorgegespräch setzt Menschenkenntnis voraus. Die Seelsorge bedarf darum der Psychologie als einer Hilfswissenschaft, die der Erforschung der inneren Natur des Menschen dient [...]", E. Thurneysen: Die Lehre von der Seelsorge, 1994, S. 174. Man fragt sich allerdings, ob sich tatsächlich eine Öffnung anbahnt, oder ob es sich lediglich um ein Lippenbekenntnis handelt.

"Wie sollte die Seelsorge nicht aus einem mit ihrem Auftrag gegebenen, genuinen Interesse heraus gründliche Einsicht nehmen wollen in all das, was Psychologie und Psychotherapie über die innere Natur des Menschen zu sagen wissen?", E. Thurneysen, a.a.O., S. 175. Solche Aussagen lassen eine gewisse theologische Akzeptanz psychologischer Arbeit vermuten und erhoffen!

⁴⁶³ H.-G. Gadamer leitete die Befreiung von der typischen Vorstellung der Aufklärung ein, wonach es ein vorurteilsfreies, objektives Erkennen gebe, vgl. J. Scharfenberg 1972, S. 127 - 141.

weitgehend innerhalb der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik und -didaktik statt.⁴⁶⁴

Diese sollen in den beiden folgenden Unterkapiteln in exemplarischer Form dargestellt werden. Die Auswahl orientiert sich dabei selbstverständlich an der thematischen Vorgabe dieser Arbeit. Die teilweisen Überschneidungen von Religionspädagogik und –didaktik sind größtenteils zielgerichtet eingebaut und mit dem Versuch verbunden, unterschiedliche Denkebenen gleichsam miteinander zu verbinden.

2. Exemplarische Beispiele für die religionspädagogische Arbeit zum Thema Angst

Dass die theologische Arbeit auf interdisziplinärer Ebene, insbesondere die zur Angst-Thematik, nicht bei H. Thielicke und O. Pfister steckengeblieben ist, sondern mittlerweile der Problematik der Angst durch den Einbezug der Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsbereichen angemessener begegnet, soll anschließend an exemplarischen Beispielen verdeutlicht werden. Nachfolgend werden einige Ansätze beschrieben, bei denen kindliche Angst nicht ausschließlich aus rein theologischer Perspektive betrachtet wird, sondern mehrere Wissenschaften (Theologie, Psychologie, Pädagogik) im dialogischen Miteinander kooperieren. Der Schwerpunkt liegt bei allen Darstellungen überwiegend beim Umgang mit der Angst. Die Abfolge enthält keinerlei Wertung, sondern dient allein dem Bestreben, einen breitgefächerten Eindruck zu vermitteln.

Bis noch vor ca. 40 Jahren kam das Kind mit seinen Reifungs- und Selbstwertproblemen in der religionspädagogischen Diskussion kaum vor. Gerade was den Problemkreis der Angst anbelangt, scheint eine tiefenpsychologisch ausgerichtete methodisch-didaktische Gestaltung der Religionspädagogik, wie sie J. Scharfenberg vorschlägt, interessant werden zu können. Ein Ansatz, der vom Kinde mit seinen Identitäts- und Reifungsproblemen ausgeht, böte seiner Meinung nach die Chance der individuellen Hilfestellung.⁴⁶⁵ Dies würde für den/die Religionspädagogen/-pädagogin allerdings die zusätzliche Mühe kosten, die christliche Überlieferung im Lichte der grundlegenden tiefenpsychologischen Themen zu verstehen[...]"⁴⁶⁶ Bezogen auf das Problem der Angst wäre z. B. folgendes Muster für den Religionsunterricht akzeptabel: 1. Feststellung der spezifischen Angst-Form, 2. Suche nach

⁴⁶⁴ Gemeint sind damit u. a. der Rückbezug auf den Psychologen W.R. Rogers und der Einfluss entwicklungspsychologischer Erkenntnisse auf die Religionspädagogik.

⁴⁶⁵ Die von J. Scharfenberg hervorgehobenen gruppenspezifischen Prozesse sind im Religionsunterricht kaum ein- bzw. umsetzbar.

Orten in der Bibel/christlichen Überlieferung, die diese Angst thematisieren, 3. Einbringen dieser Fundstellen in den Gesamtzusammenhang des jeweiligen Unterrichts. "Eine derart konzipierte Religionspädagogik verfolgt die Intention, die Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen nicht nur zu treffen, sondern sie zu verändern"⁴⁶⁷, d. h. - bezogen auf die Angst - sie zu befähigen, mit Ängsten umzugehen, diese zu verarbeiten.

Als Aufgabe für den Religionsunterricht sieht J. Scharfenberg die Einübung von Sprachfähigkeit, was langfristig das Verhalten in der christlichen Gemeinde ebenso verändern könnte: **Vom Hörereignis zum Sprachereignis des Glaubens!**⁴⁶⁸

Die "Kultur der Affekte", die nach A. Mitscherlich und H. Roth eine zentrale Aufgabe in der Erziehung darstellen sollte, ist in der schulischen Erziehung lange vernachlässigt worden bzw. wird es immer noch (Primat des Kognitiven in Schule und Gesellschaft). Dieses Manko offenbart sich gegenwärtig verstärkt vor dem Hintergrund einer voranschreitenden Abwendung von ethischen Prämissen, dem Problem der Alleinerziehung, einer zunehmenden Verarmung in der Bevölkerung etc. Erweiterte erzieherische Anforderungen kommen auf die Schule zu, machen mehr und mehr die Notwendigkeit einer emotionalen Erziehung auch in der Schule (inklusive des schulischen Religionsunterrichts) deutlich und nötig. Die Schule ihrerseits nutzte und nutzt demgegenüber partiell die Angst für ihre Zwecke, funktionalisiert sie zugunsten ihrer Ziele, was im Zusammenhang der Zensurengebung beispielsweise deutlich wird.

I. Baldermann stellt nun die Forderung auf, Gefühle - wie das der Angst - nicht weiterhin als Instrument der Erziehung einsetzen, sondern sie zum Objekt der Erziehung zu machen. In Orientierung am hebräischen *nefesch*-Begriff⁴⁶⁹ fordert er eine Gleichsetzung von Gefühl und Seele, so wie sie uns in den Psalmen begegne.

Eine konkretere unterrichtliche Herangehensweise an das Problemfeld der Angst schlägt der Religionspädagoge I. Baldermann vor. Er plädiert für eine Vorgehensweise, die sich in erster Linie an den Psalmen orientiert. Aus folgenden Gründen favorisiert er ein derart konzipiertes pädagogisch-didaktisches Handeln:

⁴⁶⁶ J. Scharfenberg a.a.O., S. 216. Dabei würde man z. B. feststellen, dass die Sturmstillungsgeschichte nicht das Problem der Angst als Gesamtproblem abzudecken vermag!

⁴⁶⁷ Ebd., S. 223 - 224.

⁴⁶⁸ Vgl. ebd., S. 209 - 228. Solche ein Sprachereignis wäre eine ideale Basis für die gegenseitige Hilfestellung in Angstsituationen.

⁴⁶⁹ Nach I. Baldermann wird das Psalmwort 'nefesch' übersetzt mit Seele, Leben, Ich. Somit würde die Seele zum Zentrum der Emotionen. Das AT verstehe Seele nicht in einem metaphysischen Sinne als unsterbliche Substanz, sondern folgerichtig als emotionales Zentrum, vgl. I. Baldermann: Wer hört mein Weinen? ⁴1993, S. 48-49.

1. Psalmen seien keine Allgemeinplätze wie z. B. "Gott hat jeden Menschen lieb", sondern sprechen nach Baldermann eine für Kinder verständliche und helfende Sprache. Viele Psalmen seien durch Angst geprägt, quasi aus ihr geboren. Ihre religiöse Größe und didaktische Stärke liege im Willen, der Angst mit der Hilfe Gottes Widerstand zu leisten.
2. Da Kindern eine Versprachlichung ihrer Gefühle i. d. R. äußerst schwer falle, sei die Sprache der Bibel sozusagen ein Korridor, eine Chance über tiefgreifende Ängste zu sprechen, ohne sich als Person einbringen zu müssen.⁴⁷⁰

Mit dieser indirekten Form, die I. Baldermann als Einstieg in die Thematik vorschlägt, sei also eine andere Ausgangslage gegeben: Der Bibeltext werde von seiner Beweislast befreit, die er erhalte, wenn er zum Ende hin thematisiert würde.

3. Die Bibel müsse dann nicht mehr eine Antwort oder Aussage des christlichen Glaubens präsentieren, die einer Lösung des Problems entspreche, was einer Befreiung der theologischen Dimension aus der Problemlöser-Rolle gleichkomme.
4. I. Baldermann äußert die Überzeugung, mit Psalmworten quasi sofort dicht an der Kinderwelt und an deren Erfahrungsbereich "dran" zu sein. Die Welt der Kinder sei nicht auf Umwegen zu erreichen und der Psalm könne als direkter persönlicher Bezug betrachtet werden, da er nicht abstrakt, sondern relativ konkret in den Dialog mit der Gefühlswelt einsteige.⁴⁷¹ Psalmen böten demnach die Möglichkeit, die eigenen negativen Gefühle - wie das der Angst - auch in Form der Anklage (Klagepsalmen) vor Gott zu bringen. Baldermann führt weiter aus: "Auf die Klage zu verzichten, heißt, auf den Protest zu verzichten, auf den Protest im Namen des Glaubens, und das bedeutet am Ende, Gott mit allem zu identifizieren, was immer geschieht."⁴⁷²

Die Versprachlichung der eigenen Angst als ein Schritt zur Bewältigung/Bearbeitung - das ist die Chance, die auf diese Weise eröffnet wird. Es müsse jedoch nach Baldermann folgendes bedacht werden: "Nicht jedes Reden von der Angst ist schon befreiend [...]"⁴⁷³. Da insbesondere namenlose Ängste Kinder stark verunsichern, sei deren Bindung an ein Objekt (bissige Monster, Mörder, böse schwarze Männer etc.) als eine Art Schutzfunktion zu werten und stelle, so J.- U. Rogge, einen Fortschritt bei der Bekämpfung und Verarbeitung dar. Sie, die Kinder, gäben der Angst gewissermaßen einen Namen.⁴⁷⁴ In solchen Fällen ist die

⁴⁷⁰ Prinzipiell gilt dies nicht nur für den Bereich der Psalmen, ebenso denkbar ist dieser Aspekt im Zusammenhang mit anderen Perikopen der Bibel, wie auch z. B. der Geschichte von der Sturmstillung. In diesem Kontext sollte noch einmal E. Drewermanns These in Erinnerung gerufen werden, die Seesturmgeschichte sei ein Paradebeispiel für die Konfrontation des Menschen mit seinen Ängsten (vgl. E. Drewermann: ³1987 S. 356-357). Sollte das so zutreffen, dürfte es auch für (Grundschul-)Kinder kein großer Schritt sein, in die Betrachtung die eigene Situation/Gefühle mit einfließen zu lassen.

⁴⁷¹ Vgl. I. Baldermann, 1993, S. 46-47.

⁴⁷² I. Baldermann, a.a.O., S. 60.

⁴⁷³ Ebd, S. 61.

⁴⁷⁴ Vgl. J.-U. Rogge 1995, S. 90.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

heimliche Anklage, im stillen Kämmerlein sozusagen, gut vorstellbar, so dass hier zwei Komponenten im Umgang mit den eigenen Ängsten zusammenwirken: Die Verbalisierung und die Namensgebung. Überdies kann mit I. Baldermann auch H. E. Richters These zugestimmt werden, wonach auch Kinder Ängste zumindest kennen, die aus dem Bereich der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung kommen und die Zerstörung der Lebensgrundlagen betreffen (militärtechnisch, ökologisch, nuklear, chemisch).⁴⁷⁵ Diese Ängste provozierten Stillstand und Lähmung, wenn keine positiven Zukunftshoffnungen hinzuträten. "Deshalb muß emotionale Erziehung heute völlig anders ansetzen: Sie muß dazu befähigen, der Übermacht der Angst Widerstand entgegenzusetzen; sonst sind alle anderen Lernziele emotionaler Erziehung nur hilflose Gesten."⁴⁷⁶

F. Schweitzer äußert sich im Zusammenhang mit der (kindlichen) Lerngeschichte zum Zusammenspiel von Entwicklungspsychologie und Theologie. Hierbei geht er näher auf das protestantische Bilderverbot ein und vertritt mit P. Biehl⁴⁷⁷ die Meinung, dass Bilder nicht nur zu illustrativen Zwecken eingesetzt werden sollten, sondern auch wegen ihrer Bedeutung in der kindlichen Entwicklung (Übertragung des Eltern- auf das Gottesbild, konträr zu S. Freuds "Vatergott-These") korrektiv integriert werden könnten, z. B. Bilder zu bevorzugen, die die Kinder "frei" machten. Vor dem Hintergrund kindlicher Trennungsängste soll auf diese Weise der Wunsch nach Geborgenheit aufgefangen werden, wobei ihm klar zu sein scheint, dass gerade hierin eine Spannung liegt. Die Hoffnung der Kinder dürfe nicht besiegt werden, indem Bilder der Angst⁴⁷⁸ die Überhand gewannen.⁴⁷⁹

⁴⁷⁵ Vgl. H. E. Richter 1992: Umgang mit Angst, S. 107. Gestützt wird diese These des Weiteren durch einen Bericht über einen Unterricht in einer 3. Grundschul-Klasse zum Thema "Gefühle". Die Kinder äußerten weniger Ängste aus ihrem Alltag, sondern bezogen sich auf Krieg und Nazi Herrschaft, vgl. Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung (Hrsg.): Kinder mischen mit, Universum Verlagsanstalt, o.J., S. 32 - 33. Neueren Unterlagen folgend sind derartige Ängste bei Kindern heutzutage sehr stark ausgeprägt.

⁴⁷⁶ I. Baldermann, a.a.O., S. 44.

⁴⁷⁷ Vgl. P. Biehl: Symbole geben zum Lernen, 1989.

⁴⁷⁸ Exkurs: Solche Bilder der Angst können auch "innere Bilder" sein, als Folge eines Erziehungsstils innerhalb der Familie, der die Internalisierung von Normen durch Machtausübung oder Liebesentzug zu fördern versucht (Macht-ausübender Erziehungsstil, Liebesentzug als Erziehungsmethode). Beide Formen oder Stile scheinen einer Internalisierung jedoch eher gegenläufig zu sein. Der erstere Stil bewirke durch Angst vor Strafe nur eine äußere Anpassung, die zweite erwähnte Methode fördere vermutlich die Entwicklung einer ängstlich-rigiden Moral. Die Folge des Entzugs sei Angst vor den eigenen Bedürfnissen und Trieben, vor moralischem Versagen. Es komme zu einer ängstlichen Verantwortungsabwehr, vgl. R. Oerter/L. Montada² 1987, S. 741 - 744.

⁴⁷⁹ Vgl. F. Schweitzer, in: L. Duncker u. a. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erziehung, ²1993, S. 90 - 92. Die Bedeutung von Geborgenheit für die kindliche Entwicklung wird insbesondere im Bereich der Erziehungswissenschaft untersucht. Hier wird diese u. a. als Gegenpol zur Angst beschrieben, weil eine Kraft (Macht) darstellend, die über den Menschen hinausgeht, ihn trägt und schützt. Als atmosphärisch begünstigend soll sich dabei ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis Erzieher-Kind auswirken. Persönliche Selbst- und Weltbezüge des/der Erziehenden tragen dabei den Vermittlungsprozess mit der Zielsetzung der Geborgenheit, vgl. U. Frost: Geborgenheit als pädagogischer Begriff, 1989, S. 29 - 32. G. Bittner vertritt die Meinung, dass die Geborgenheit in den ersten Lebensjahren eine unerlässliche Voraussetzung für Kinder zum angstfreien Umgang mit der Welt sei, vgl. G. Bittner 1982, S. 256. J.-U. Rogge differenziert die Problematik dahingehend, dass auch

F. Schweitzer spricht von neueren Erkenntnissen, die vermuten ließen, dass religiöse Vorstellungen bereits beginnen, noch bevor das Kind zwischen Ich und Umwelt differenzieren könne, sie setzen mit dem Grundvertrauen ein. Dieses sei aber gepaart mit dem Grundmisstrauen, d. h. es bestehe eine Polarität von Geborgenheit und Angst vor dem Verlassenwerden (Trennungsangst).

Wenn die Differenzierungsmöglichkeiten sich zwischen dem 4.-6. Lebensjahr deutlicher entwickelten, entstünde beim Kind die Vorstellung von einem Gott, der alles sieht und bestraft. Welche Angstbilder und Spätfolgen entstehen können, wenn Eltern zum Beispiel nun dem Kind kein rechtes Geborgenheitsgefühl offenbaren, sondern stattdessen einen strafenden Gott pädagogisch instrumentalisieren, beschreibt T. Moser in seinem Buch "Gottesvergiftung"⁴⁸⁰ recht eindrucksvoll. F. Schweitzer ist der Überzeugung, dass die vermittelte Gottesvorstellung so geartet sein sollte, dass eine Änderung dieser grundsätzlich möglich bleibe!⁴⁸¹

"Um vom Ängstlichen zum Mutigen, vom Lahmen zum Beweglichen u. ä. zu werden, bedarf es des Zuspruchs dieser Fähigkeit. Das Wort Jesu gibt Mut, Sicherheit und Hoffnung."⁴⁸² So

eine geborgene Kindheit keinen Schutz vor psychischen Problemen im Erwachsenenleben darstelle. Wichtig sei vielmehr eine Stärkung von Selbstständigkeit, Zutrauen, eine emotional stabile Beziehung, Problemlösungs- und Verantwortungsbereitschaft. Schule solle für ein emotional "leeres" zuhause (Alltag) einen Ausgleich darstellen, sogenannte "Insel-Erfahrungen" schaffen. Geborgenheit würde besonders wichtig im Zusammenhang mit der Trennungsangst, vgl. J. U. Rogge 1997, S. 31 - 32. F. Riemann ist überzeugt davon, dass die Geborgenheit in Gott helfen kann, die Angst zu ertragen, denn ein Leben ohne Angst sei eine Illusion. Geborgenheit sei von größter Bedeutung beim Aufbau von Gegenkräften wie Mut, Vertrauen, Erkenntnis, Hoffnung, Glaube und Liebe (vgl. F. Riemann 1982, S. 7)

⁴⁸⁰ T. Moser, Gottesvergiftung, ²1978

⁴⁸¹ Vgl. F. Schweitzer a.a.O., S. 82 - 85. Des Weiteren nimmt F. Schweitzer Bezug auf die Untersuchung Fowlers wonach das mythologisch-anthropomorphistische Denken von Kindern zu einer Verortung von Himmel (Wohnung Gottes) und Hölle (Wohnung des Teufels) führe. Fowler stellt ergänzend bzw. relativierend fest, dass die alte pädagogische Binsenweisheit, wonach die Kindheit als Zeit der mythologischen Vorstellungen und Gottesbilder zu betrachten sei, erst in der Grundschulzeit ihre vollgültige Ausprägung erlange, vgl. ebd., S. 85 - 89.

Schweitzer leitet aus all' dem die Forderung ab, der Religionsunterricht in der Grundschule müsse derart gestaltet sein, dass kindgerechte Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowohl sozialisationstheoretischen als auch entwicklungspsychologischen Einsichten, Aspekten und Orientierungen folgen sollte. Während die Sozialisationstheorie den Horizont der religiösen Sozialisation durch a) Familie/außer-schulische Gesellschaft und b) Schule/Religionsunterricht beleuchtet, fokussiert die Entwicklungspsychologie eher die religiöse Entwicklung.

Will man sich ernsthaft mit dem Thema Angst bzw. dem Umgang mit ihr auseinandersetzen, sollten beide Bereiche, der entwicklungspsychologische wie auch der sozialisationstheoretische nahezu kontinuierlich mit einfließen. Vgl. F. Schweitzer 1994: Kind und Religion, S. 38-42. Hierin ist ein Grund zu sehen, weshalb entwicklungspsychologische Basisdaten in dieser Arbeit eingeflossen sind.

⁴⁸² H. Schmidt 1984: Religionsdidaktik, Bd. 2, S. 119. Einen ähnlichen Duktus trägt der Beitrag von W. Neidhart, der sich zu den Chancen des christlichen Glaubens bei der Bewältigung der Ängste des Menschen wie folgt äußert: "Der christliche Glaube ist für mich nicht das Mittel, das den Menschen von seiner Angst erlöst, sondern die Kraft, die mir hilft, mit meiner Angst und trotz meiner Angst zu leben und auf Gottes Kommen zu warten.", W. Neidhart 1975: Kann Glaube Angst vertreiben? S. 95.

beschreibt der Religionsdidaktiker H. Schmidt mögliche Lernwege von Kindern bei der Bearbeitung ihrer Ängste. Er plädiert für eine spielerische Hereinnahme (Rollenspiel, Tonarbeiten, Pantomime o. ä.) von Wundergeschichten in den Religionsunterricht zum Zwecke der Verarbeitung von Selbstwertproblemen wie dem der Angst. Den Wert solcher Formen, die allesamt die kindliche Fantasie anregen, dokumentieren die sich anschließenden Hinweise zur kindlichen Angstbearbeitung durch Fantasiearbeit, Spiel und Geschichten.

Über die Assoziation individueller Notstände mit den erzählten Problemen könnten die Zuhörer (Kinder) Einblick in Jesu heilsames Handeln gewinnen, bezeugt durch die Reaktion der Umgebung. Gerade bei Angstsituationen spricht sich H. Schmidt u. a. für die Thematisierung der Sturmstillungsgeschichte aus. Hier bestünde das heilsame Wirken Jesu darin, dass er den Jüngern die Angst nimmt, die Jünger selbst träten als verblüffte und zugleich neu geängstigte Zeugen in Erscheinung.⁴⁸³

Nach H. Schmidts Meinung "... interpretiert die Wunderhaftigkeit die Erfahrung innerer Wandlung als verdanktes Geschenk und nicht als persönliche Leistung."⁴⁸⁴ Natürlich vergisst er nicht die Bedeutung der individuellen Bewältigungsarbeit zu erwähnen – ganz im Sinne des Erzählers Markus.

Die kindlichen Ängste vor den Naturgewalten, die bis zum achten Lebensjahr etwa besonders deutlich auftreten, nennt er als einen exemplarischen Bereich, wo eigene Erfahrungsarbeit aufgrund mangelnder naturwissenschaftlicher Erklärungsmöglichkeiten im Zusammenspiel mit einer artifiziellistischen Denkweise, nicht oder nur kaum möglich sei. Wenn also der eigene Erfahrungsschatz nicht hinreichend sei, dann böten biblische Bilder und Geschichten eine wertvolle Hilfe für die Bearbeitung von Lebensproblemen. Die religionspädagogische Bedeutung der biblischen Bilderwelt müsse sich jedoch an der Verknüpfung mit der kreativ-kindlichen Bilderwelt messen lassen.⁴⁸⁵

Unter Rückbezug auf B. Groms Thesen zur Psychodynamik der religiösen Entwicklung, die die affektive Reifung der Persönlichkeit mit drei aufeinander aufbauenden Erlebnisdispositionen beschreiben (Grund-Vertrauen, Objektgerichtete Disposition, Prosoziales Empfinden), weist Schmidt auf die Bedeutung des Grundvertrauens bei der Bearbeitung von Ängsten hin, da hier Gott oder die Eltern als innere Begleiter fixiert würden,

⁴⁸³ Die Angst vor dem Unwetter (Todesangst) wird ihnen genommen. Mit dieser Tat bereitet er ihnen aber wiederum neue Angst, die in V 41 beschriebene Gottesfurcht.

⁴⁸⁴ H. Schmidt 1984, S. 119.

⁴⁸⁵ Vgl. H. Schmidt, a.a.O., S. 31 - 33. So urteilt auch der Religionspädagoge K. E. Nipkow. Sein Ansatz weist eine deutliche Präferenz in der Hilfestellung auf kognitiver Ebene aus.

als etwas unbedingt Verlässliches auch in Not-/Angstzeiten. Die dritte Phase, die B. Grom mit "Prosoziales Empfinden" titulierte, biete Kindern die Chance, Empathievermögen aufzubauen.⁴⁸⁶

Die ethisch-religiöse Verantwortungsbereitschaft, die sich daraus entwickeln könne, gebe ihnen die Möglichkeit, auf der Basis einer emphatischen Disposition eine altruistische Einstellung zu gewinnen. Aber, so mahnt H. Schmidt, die Erziehung müsse zwangsfrei verlaufen, denn bei einem angstmotivierten Verhalten sei die Gefahr relativ groß, dass das eigene Handeln nur der Strafvermeidung diene. H. Schmidt beschreibt die Rolle des Religionsunterrichts (mit seinen eingeschränkten Möglichkeiten) folgendermaßen: "Der Religionsunterricht kann sicher nicht frühkindliche Angstfixierungen aufarbeiten. Er kann aber mit Geschichten und Bildern von einem verstehenden und gütigen Gott - unterstützt durch ein akzeptierendes und emotional-warmes Lehrerverhalten - zu kontrastierenden Bildern von Gott, mithin zur Ausbildung einer Gegeninstanz gegenüber den gefürchteten Erziehern anregen."⁴⁸⁷

Die Anregung von H. Schmidt, spielerische Elemente, die die Fantasie der Kinder beflügeln, mit in religionspädagogische Ansätze zu integrieren, fußt nicht zuletzt auf den Erkenntnissen über die positiven Wirkungen kindlicher Fantasiearbeit, auf dem persönlichen Umgang mit Ängsten. Aktiviert wird sie vor allem im kindlichen Spiel sowie durch erzählte Geschichten. Dieser Zusammenhang soll im folgenden dargestellt werden.

In unserer Gesellschaft besitzen jedoch Ansätze aus Medizin, Psychologie und vor allem der Pädagogik einen weitaus höheren Stellenwert bei der "Bearbeitung" von Ängsten als die der Theologie und Religionspädagogik. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Hilfsangeboten von außen, wie z. B. diversen Fremdhilfemaßnahmen (aus Psychologie, Medizin etc.) und den Theorien, die eine entwicklungsgemäße Hilfe und Begleitung von innen, die Eigenhilfe und Selbstkompetenz, höher bewerten. So kann vorerst der folgende Grundsatz festgehalten werden: Kinder sind durchaus in der Lage, eigenständig mit ihren Ängsten umzugehen; einige Ängste scheinen nicht nur entwicklungsbedingt, sondern auch entwicklungsbedingend und sogar –stabilisierend, wenn nicht auch –förderlich zu sein. Ist der eigene Umgang, die selbständige Verarbeitung jedoch nicht mehr realisierbar, sollten die Hilfestellungen von außen ergänzend, begleitend oder auffangend, evtl. sogar auf therapeutischer Basis,

⁴⁸⁶ Vgl. H. Schmidt, a.a.O., S. 48 - 52. Diese Einstellungs- bzw. Verhaltensdisposition kann im konkreten Fall der Angst bedeuten, dass die Kinder zur Hilfestellung gegenüber anderen Ängstlichen befähigt werden. Das qualifiziert ein christlich motiviertes Verhalten.

⁴⁸⁷ H. Schmidt, a.a.O., S. 64. Damit weist H. Schmidt dem Religionsunterricht eindeutig die Möglichkeit zu, auf präventiver Ebene aktiv zu agieren; ganz im Sinne emotionspsychologischer Ansätze!

wirksam werden.⁴⁸⁸ Von oberster Priorität ist jedoch das Bestreben, Kinder zum selbstständigen Umgang mit ihren Ängsten zu befähigen. Das bedingt eine vielschichtige Sichtweise auf der Basis einer differenzierten Interpretationsgrundlage, zu der u.a. biblisch-christliche Inhalte gehören.

3. Religionsdidaktische Überlegungen zum Thema Angst

Todesängste zum Beispiel, wie sie in der Erzählung von der Sturmstillung auftreten, existieren nicht ausschließlich bei Erwachsenen, sondern auch besonders ausgeprägt bei Kindern. Die eigene Verarbeitung dieser Ängste könne dann besser, d.h. produktiver gelingen, meint J. U. Rogge, wenn das Kind über gewisse Erfahrungen verfügte und schon eine (Todes-)Vorstellung habe, beispielsweise vom Tod eines Tieres. Aber auch Spiel und Phantasie bieten Hilfen. Ebenso ist kindliche Trauer eine Form der Verarbeitung. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Angst-Bearbeitung steht in Beziehung zur Entwicklung eigener Ängste.⁴⁸⁹ Die gekonnte Angst-Verarbeitung durch das einzelne Kind sei gekoppelt an eine individuelle Zeitfixierung (Dauer), meint J.- U. Rogge.⁴⁹⁰

Neben den bewusst-aktiven, kreativ-schöpferischen Methoden zur Verarbeitung von Ängsten existieren auch die unbewusst-passiveren Formen, beispielsweise die Verdrängung und die Verhaltensregression.⁴⁹¹ Diese Mechanismen bergen jedoch die Gefahr schwerster

⁴⁸⁸ Damit wäre gleichzeitig eine Abgrenzung zur seelsorgerlichen Praxis gezogen. Hier wie dort wird der Versuch unternommen, Menschen im Umgang mit ihren Ängsten unterstützend und helfend beizustehen. Jedoch handelt es sich im schulischen Religionsunterricht i.d.R. nicht wie in der seelsorgerlichen Praxis um Ängste, die in einer Einzelanfrage, bei der so wenig wie möglich generalisierend vorgegangen werden sollte, vorgebracht werden, sondern um eine gruppenähnliche Situation, bei der ein spezifisch auf ein Individuum bezogenes Verfahren weitgehend ausgeschlossen sein sollte. Zudem ist in der Schule der Aspekt der Freiwilligkeit nicht gegeben. Auf das Vorgehen bei Ängsten im Rahmen seelsorgerlichen Handelns geht K. Winkler näher ein (vgl. K. Winkler, a.a.O., S. 152 – 164, hier bes. S. 160 – 162). Insofern wird die Auffassung von H. Schmidt bezüglich der eingeschränkten Möglichkeiten des Religionsunterrichts bei der Bearbeitung von Kinderängsten ein wenig transparenter.

⁴⁸⁹ Die entwicklungspsychologischen Daten geben hierüber näheren Aufschluss.

⁴⁹⁰ Vgl. J.-U. Rogge 1997, S. 134-144. Die positiven Einflüsse einer einfühlsamen und Geborgenheit stiftenden, aber auch fördernden wie fordernden Eltern/Erzieher-Begleitung sind unbestritten.

⁴⁹¹ Anhand eines Beispiels aus dem Medienkonsum-Bereich von Kindern (Betrachten eines insgesamt gruseligen Fernsehfilms) wird die mögliche positive Seite der Regression von J.-U. Rogge dargestellt. In Verbindung mit einer Angst-Lust (die Kinder setzen sich freiwillig dem Film-Abenteuer aus) sind regressive Ausdrucksweisen vorzufinden. Bei besonders angstbesetzten Szenen stecken die Kinder z. B. gerne den Finger in den Mund, lutschen am Daumen oder kauen auf den Nägeln. J.- U. Rogge ist der Meinung, dass sie sich auf diese Weise körperlich abreagieren, sich schützen oder distanzieren. Die Verhaltensregression sei auf alle Fälle hierbei ein Mittel, die Situation zu bewältigen und durchzustehen (vgl. J.-U. Rogge 1995, S. 100-101). Der Umgang mit Fernsehsendungen offenbart exemplarisch die Möglichkeiten aber auch Gefahren, die für Kinder in der Nutzung von Medienprodukten liegen. Auf der einen Seite die Möglichkeit des schöpferischen Umgangs mit Ängsten, auf der anderen Seite tiefe Verunsicherung, wenn die eigene Hoffnung auf ein Happy End enttäuscht wird. Aus dem geschützten Spiel wird Realität, mit den Kindern wird verfahren (vgl. J.-U. Rogge 1997, S. 257 - 265). Den Medienkonsum betreffend, plädiert J.-U. Rogge für eine Veränderung der Hierarchien und den damit verbundenen erzieherischen Lernprozessen: "Kinder lernen nicht mehr alleine von Erwachsenen; Erwachsene

körperlicher sowie geistiger Erkrankungen⁴⁹², wie bei dem von H. Zulliger beschriebenen Fall von Pseudodebilität deutlich wird, von dem im psychologischen Unterkapitel zu den Umgangsmöglichkeiten die Rede war.

Kinder sind durchaus in der Lage, ihre Ängste selbständig zu bearbeiten - darauf verweist u.a. das als Standardwerk in den Bibliotheken von schulpсихologischen Beratungsstellen zu betrachtende Werk von H. Zulliger "Die Angst unserer Kinder"⁴⁹³. Neben vielen anderen hebt der Autor die Bedeutung des freierfindenden Kinderspiels hervor, da hierin persönliche Ängste bearbeitet werden. Das, was bewusst und auch unbewusst ängstige, könne auf diese Weise mittels der Darstellung bearbeitet werden. So haben zudem das kindliche Spiel wie auch das verwendete Spielzeug und -material Hinweisscharakter auf die Ängste von Kindern.⁴⁹⁴

Hinsichtlich des eigenen (selbstständigen) Umgangs mit Ängsten stellt die Phantasiearbeit eine bedeutende Bewältigungstechnik der Angst von Kindern dar. "Es ist eine Abenteuerreise, eine Geisterbahnfahrt, eine Achterbahn des Lebens"⁴⁹⁵, meint J.-U. Rogge. Ihr Wesen sei ambivalent: Angstbildend auf der einen aber auch angstbewältigend auf der anderen Seite. Phantasiefiguren und eingebildete Gefährte, für Dritte unsichtbar, stellten eine Hilfe bei solchen Ängsten dar, die Kinder als diffus, unbestimmt und nebulös erlebten. Mit ihrer Hilfe vollzöge sich eine Art Akt der Befreiung. Sie gäben der Angst quasi ein Gesicht. So dienten z. B. Kuscheltiere als Freunde, die mittels der Fantasie zu den Kindern hielten, gemeinsam mit ihnen Ängste aushielten und ihnen (den Kindern) einen Halt gäben.⁴⁹⁶

Jedoch habe die Fantasie, so J.-U. Rogge, einen ambivalenten Charakter: Sie könne – wie dargestellt – einerseits die Angst besiegen, andererseits produziere sie selbst demgegenüber auch Angst; man denke dabei nur an Eigenschöpfungen wie z. B. vernichtende Monster oder auflauernde, nach dem Leben trachtende Räuber!⁴⁹⁷

sollten auch von Kindern lernen, man denke nur an deren produktiven Umgang mit Ängsten." (J.-U. Rogge 1995, S. 152).

⁴⁹² Vgl. J.-U. Rogge 1997, S. 234 - 236.

⁴⁹³ H. Zulliger: Die Angst unserer Kinder, Frankf./M., Berlin, Wien 1981.

⁴⁹⁴ Vgl. H. Zulliger, a.a.O., S. 168 - 169.

⁴⁹⁵ J.-U. Rogge 1997, S. 159.

⁴⁹⁶ Vgl. J.-U. Rogge, a.a.O., S. 175 - 176.

⁴⁹⁷ Vgl. ebd., S. 156 - 159.

Das Gewicht der **Phantasiearbeit** von Kindern wird H. Zulligers Meinung nach im Zusammenhang der, wie er es nennt, "Schund-Phantasie"⁴⁹⁸ deutlich. Er versteht darunter besondere (Kinder-)Romane, die zumeist phantastische Begebenheiten schildern. Inhalt dieser Romane sei eine auf der Wirklichkeit fußende Begebenheit, die Angst ausgelöst habe.⁴⁹⁹ Schon Kinder nutzten diverse psychische Mechanismen wie z. B. die Verschiebung, um ihre Ängste abzustreifen, nur in der Realität bliebe die Angst weiterhin vorhanden, sie würde lediglich verdrängt. Eine Ursachenbekämpfung oder Konfliktlösung komme so nicht zustande.⁵⁰⁰ Auch H. Zulliger ist der Ansicht, dass viele Kinderängste von selbst verschwinden. Wenn aber die Angst konstant sein sollte oder das Kind daran hindere, frei zu leben (wie immer das aussehen mag!), sei der Zeitpunkt gekommen, um Fachleute um Hilfe zu bitten, wobei seitens der Eltern unbedingtes Vertrauen zum Therapeuten unerlässlich sei.⁵⁰¹ Dieses sollte von einem angstfreien Erziehungsklima begleitet sein. Strikt zu vermeiden seien Strenge und Strafe als Erziehungsmittel, denn der "Erfolg" solcher Methodik sei lediglich eine Symptomverschiebung, z. B. hin zu sozialer Unverträglichkeit, Tierquälerei, depressiven Verhaltensweisen. "Angstkinder haben nicht Strafen nötig, sondern verstärkte Liebeszuwendung."⁵⁰² Hauptaufgabe der Erziehung sollte u.a. die Lebenstüchtigkeit und Lebensfreude des Kindes sein und keinesfalls finanziellen Gesichtspunkten folgen.⁵⁰³

Ordnungen - sofern sie sinnvoll sind - stellen ebenfalls eine Möglichkeit dar, persönliche Ängste zu bewältigen. Darauf verweisen H.-J. Seeberger und auch J.-U. Rogge.⁵⁰⁴ Von sicherheitsspendender Bedeutung seien "[...] die stärkenden Kräfte von Spiel und Ritual [...]"⁵⁰⁵, z. B. beim Umgang mit Vernichtungsängsten. Sie hätten den Zweck, Gefühle und verunsichernde Erfahrungen auszuhalten. Ritualistische, sich wiederholende Aktivitäten sind bei Kindern im frühen Alter sehr verbreitet und keineswegs pathologisch [...]. Der Wunsch, dieselbe Geschichte immer wieder anzuschauen ist ein gängiges Beispiel für das 'Bestehen

⁴⁹⁸ H. Zulliger, a.a.O., S. 121.

⁴⁹⁹ Dieser faux pas, den Zulliger sich mit seiner begrifflichen Abqualifizierung geleistet hat, wäre heutzutage vermutlich mit Protest und Widerstand verbunden! In der Didaktik des Deutschunterrichts hat es sich mittlerweile positiv verankert, die aus der Phantasiearbeit der Kinder entstehenden Geschichten als kreative Eigenleistung zu würdigen. Bleibt nur zu hoffen, dass auch Schulpsychologen diesbezüglich H. Zulliger kritisch bewerten!

⁵⁰⁰ Vgl. H. Zulliger, a.a.O., S. 121 - 137.

⁵⁰¹ Eine Auflistung der Personengruppen, die hier Hilfen anbieten ist bereits erfolgt.

⁵⁰² H. Zulliger, a.a.O., S. 168, im Original kursiv gesperrt gedruckt.

⁵⁰³ Vgl. a.a.O., S. 167 - 180.

⁵⁰⁴ Vgl. H.-J. Seeberger 1974, S. 86-87; J.-U. Rogge 1997, S. 129-130 und S. 174 - 175.

⁵⁰⁵ J.-U. Rogge, a.a.O., S. 103. Unter Ritualen versteht man verdichtete symbolische Handlungsabläufe mit Wiederholungscharakter. Die nonverbale Sprachform dient der Aufrechterhaltung von Ordnungen und der persönlichen Bestätigung ebenso wie der einführenden Gewöhnung an Veränderungen. Das Ritual ist gekennzeichnet durch folgende Bestandteile: Wiederholung, aktives Tun, die Hervorhebung von Alltäglichen,

auf Gleichförmigkeit' und Wiederholungen [...]“⁵⁰⁶ Das Kind jedoch solle grundsätzlich Veränderungen (mit-)bestimmen können. Mit Hilfe der **Rituale** bewältigten Kinder für sie dubiose Situationen. Von ihnen selbst hergestellte Rituale seien gekennzeichnet durch a) den Wiederholungseffekt, was ein gewisses individuelles Kontrollgefühl vermittele, b) die Handlung, als ganzheitliche Wahrnehmung, c) Anfang und Ende. Mit dem Gefühl stark und selbstbewusst genug zu sein, um diese bestimmte Lebenssituation nicht nur aushalten, sondern auch selbstständig bewältigen zu können, werde das Ritual letztendlich überflüssig.⁵⁰⁷ So gäben z. B. Zubettgeh-Rituale den Kindern Sicherheit und Verlässlichkeit, ihnen würden auf diese Weise magische Kräfte verliehen.

Der phylogenetische Zweck des Rituals ist eine Wandlung durch ganzheitliche Beteiligung mit allen Sinnen, die reflektionslose Bewältigung einer Daseinsproblematik. Es bringt Geborgenheit, vermittelt ein Zugehörigkeitsgefühl und verschafft Selbstsicherheit. Sobald ein Ritual jedoch die Kreativität und Flexibilität verliere, so H. Halbfaß, erstarre es und damit ginge jegliche erlösende wie auch befreiende Kraft verloren. Übrig bliebe ein Zwangsritual, wie das der Zwangsneurose, d. h. die Wirkung des Rituals verlaufe konträr zur eigentlichen Intention.⁵⁰⁸

Neben dem Ritual scheint dem **Spiel** ein recht großer Stellenwert bei der Bewältigung von Angst zuzukommen. H.-D. Kübler vertritt die Meinung, dass kindliche Spiele mit Experimenten gleichzusetzen seien: Das Kind nähere sich auf spielerischem Wege der angstausslösenden Situation an. Im Unterschied zur Realsituation beinhalte die Spielsituation⁵⁰⁹ die Möglichkeit, jederzeit aufhören zu können.

Sinnträchtigkeit, Kollektivität. Es bietet Möglichkeiten zur Verhaltensmodifizierung nicht nur in der Systemischen Therapie, vgl. A. v. Schlippe ⁶1999, S. 191 - 193.

⁵⁰⁶ C. Essau, a.a.O., S. 18.

⁵⁰⁷ Auch der christliche Glaube macht in seiner gemeinschaftlich praktizierten Form diverse Ritual-Angebote, so z. B. im Gottesdienst. Die sicherheitsspendende und stärkevermittelnde Bedeutung sei hierbei nicht unterschätzt. Das kreativ-schöpferische Element der (Mit-)Gestaltung und (Mit-)Bestimmung findet aber wohl noch zu wenig Berücksichtigung, außer im individuellen Gebet, bei Festen und Feiern. Dieses nicht nur für die Glaubenshaltung und Religiosität des Kindes bedeutungsvolle Element arbeite der allgemeinen Tendenz der passiven Teilhabe entgegen. Als mögliche Ursachen für diese erwähnte Haltung kommen u.a. die Konsumorientierung innerhalb der Gesellschaft, das allgemeine Streben hin zum Perfektionismus, die Bequemlichkeit, räumliche Enge und nicht zuletzt auch eine mangelnde Vorbereitung in der Grundschule in Frage, vgl. M. Müller-Bardorff (Hrsg.): Religiöse Erziehung in der Grundschule, 1993, S. 146.

⁵⁰⁸ Vgl. H. Halbfaß 1985, S. 348 - 350.

⁵⁰⁹ J. Piaget konstatiert eine Entwicklung im Spielverhalten entsprechend der Logik in den Handlungsbezügen. Beispielfhaft sei an dieser Stelle das Symbol-/Rollenspiel erwähnt, bei dem J. Piaget vier Entwicklungsstufen beschreibt:

1. Dekontextualisierung (Herausgehen aus dem Kontext, der Umweltbeziehung),
2. Kombination von Handlungselementen (Einzelhandlungen werden zunehmend, komplexer),
3. Wechsel vom Selbst- zum Partnerbezug (Aktivitäten des Spielpartners nehmen zu)
4. Substitution (Fähigkeit zum Spiel mit Ersatzobjekten, die untypisch oder fiktiv sind). Im Zusammenhang mit der Verarbeitung von Ängsten kann eine Beobachtung von C. Garvey und R. Berndt evt. von Interesse sein. Sie

Kübler ist der Meinung, dass das altbekannte "Wer hat Angst vor'm schwarzen Mann" als ein Kinderspiel betrachtet werden müsse, welches in Bezug auf die kindliche Auseinandersetzung mit Ängsten rituellen Charakter trägt.⁵¹⁰

Alle Geschichten, insbesondere Märchen- und Zaubergeschichten leben z. T. von der Fantasiearbeit des Kindes.⁵¹¹ Das betrifft auch die Vorgänge bei der biblischen Erzählung von der Sturmstillung. So geht denn auch J.-U. Rogge davon aus, dass solcherart Geschichten in gewissen Lebensphasen angstbewältigendes Potenzial besitzen. Ergänzend nennt er noch das Genre der Zeichentrickgeschichten. Als Grund dafür weist er auf gewisse Übereinstimmungen hin "[...] zwischen den formalen Strukturen dieser Produkte und der psychischen Verfassung von Kindern zwischen dem vierten und achten Lebensjahr."⁵¹²

Er vermutet sogar eine unterstützende Konstellation zwischen den o. g. Produkten und der phasenspezifischen Entwicklungsaufgabe der Kinder. Folgende Gesichtspunkte bestätigen seiner Meinung nach diese Vermutung⁵¹³:

1. Die Eindimensionalität des Märchens: Alles kann mit allem kontaktieren und kommunizieren.
2. Die Eigengesetzlichkeit des Märchens: Alles ist (un-)möglich, Aufhebung der Naturgesetze, Bewusstsein um den Erfolg der Heldenperson.
3. Ritual- oder Beschwörungscharakter der Anfangs- bzw. Endformeln "Es war einmal"/"Wenn sie nicht gestorben sind".
4. Separate Abenteuerbewältigung der Heldenperson; Außenhilfe nur bei höchster Gefahr.
5. Polarität in den Gegenüberstellungen, z. B. gut-böse/stark-schwach. Die Botschaft der Märchen zielt auf die persönliche Weiterentwicklung und Identitätsfindung.⁵¹⁴

Sofern kein "akuter" Fall vorliegt, scheint es bei Kindern im Grundschulalter schwierig zu sein, von der spezifischen Angst-Form zu sprechen, denn "Kinder sind ganz individuelle

stellten fest, dass mit dem Alter auch das Ausmaß an direktivistischen Verhaltensweisen zunahm, vgl. L. Oerter/R. Montada, a.a.O., S. 219 - 221.

⁵¹⁰ Vgl. H.-D. Kübler, a. a.O., S. 75 - 76.

⁵¹¹ Wer schon einmal die leuchtenden Kinderaugen beim Besuch einer Zaubervorstellung gesehen oder die angespannte Körperhaltung beim Zuhören eines spannenden Märchens beobachtet hat, der hat eine Ahnung von der Faszination, die diese Dinge auf Kinder ausüben. Wer sich seine Sensibilität für die Wahrnehmung erhalten hat, wie gespannt und aufmerksam Kinder den erzählten oder betrachteten Zaubergeschehnissen – entweder in direktem persönlichen Kontakt oder per Cassette/CD, als Film, Theaterstück oder aber selbstgelesenes Buch lauschen, der kann sich vorstellen, wie mächtig und beeindruckend diese an sich irrationale, aber dennoch einladende andere Welt Kinder geradezu in ihren Bann zieht.

⁵¹² J.-U. Rogge 1997, S. 159.

⁵¹³ Hierbei stützt er sich auf Untersuchungen des Märchenforschers Max Lüthi.

⁵¹⁴ Vgl. J.-U. Rogge, S. 160-161. Die Geschichte von der Stillung des Sturms stellt eine erzählte Geschichte gegen die Angst dar, die sämtliche o. g. Gesichtspunkte erfüllt.

Angsttypen[...]⁵¹⁵. Dennoch lassen sich diverse Angstformen benennen, die bei Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren gehäuft auftreten. Mit Wandlung der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen treten dabei neuere Formen auf, die so vor zwanzig Jahren noch nicht existieren konnten bzw. die Prioritäten verändern. Ohne eine Rangfolge darstellen zu wollen - was ohnehin rein subjektiver Natur wäre - folgt an dieser Stelle lediglich der Hinweis auf die in der Einleitung aufgeführten Kinderängste mit der Fokussierung auf den Bereich der Grundschule. Die differenzierende Kategorisierung von U. Itze/R. Winkel in Trennungsängste, Angst vor körperlicher Beschädigung und Zukunftsangst entspricht den gegenwärtigen Bedingungen.⁵¹⁶ Festzuhalten gilt dreierlei: 1. Die Angst vor den Naturgewalten kommt in sehr ausgeprägter Form vor, 2. Die Angst vor dem Tod schwingt implizit bei nahezu allen Angstformen mit. Darüber hinaus behauptet J.-U. Rogge, dass Angstreaktionen zumeist in zusammengesetzten Situationen vorkommen, z. B. Alleinsein in der Dunkelheit⁵¹⁷, 3. Die Angst vor der göttlichen Erscheinung kann - wenn auch nicht angemessen - dem Bereich Geister/Gespenster zugeordnet werden, denn - entwicklungspsychologisch betrachtet - das konkrete Denken im Grundschulalter sieht Gott häufig als eine Art Märchengestalt, als ein Geistwesen, so H.-J. Fraas⁵¹⁸

Die von H.-J. Fraas angeregte Suche nach einer Bibelperikope oder Stelle in der christlichen Überlieferung als weiterer Schritt ist durch die entsprechende Vorgabe (Mk 4,35-41) in diesem Fall erleichtert. Dennoch sei hier auf die Bibelkonkordanz hingewiesen, die eine Vielzahl von Bibelstellen ausweist, die diese Ängste zum Inhalt haben. Die Sturmstillungsgeschichte thematisiert gleich drei davon. Es sind die folgenden Ängste von Kindern im Grundschulalter: Angst vor den Naturgewalten (hier: Wasser), Todesangst, Angst vor der göttlichen Erscheinung. Die Wahrscheinlichkeit scheint daher sehr groß, dass die Sturmstillungsperikope die Kinder dieser Altersgruppe in diesem thematischen Zusammenhang "ansprechen" wird. In solcher Chance ruht vielleicht auch die Gefahr der (Zer-)Streuung, d.h. aus Mangel an Eindeutigkeit fühlt sich niemand angesprochen.⁵¹⁹

Im Folgenden sollen, dieses Kapitel abschließend, die wesentlichen Aussagen zur Problematik menschlicher (kindlicher) Angst auf der Folie der Sturmstillungsgeschichte Mk 4,

⁵¹⁵ J.-U. Rogge 1995, S. 95.

⁵¹⁶ Vgl. J.-U. Rogge, a.a.O., S. 88; H. Zulliger a.a.O., S. 81; vgl. M. Sahr, 1990., S. 344; vgl. U. Itze/R. Winkel, a.a.O., S. 189. M. Sahr stellte eine ausgewiesene Differenz zwischen den Angstäußerungen von Jungen und Mädchen fest. Er vermutet, dass Jungen aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation weniger Bereitschaft zeigen (müssen), ihre Ängste zuzugeben, vgl. M. Sahr, a.a.O., S. 345.

⁵¹⁷ Vgl. J.-U. Rogge, ebd., S. 95.

⁵¹⁸ Vgl. H.-J. Fraas 1990, S. 208 - 209.

⁵¹⁹ Als Alternative böte sich in dieser Dreierformation ebenfalls die Jona-Erzählung an, auf die weiter oben bereits hingewiesen wurde. Als dritter Schritt wäre die ausgewählte Bibelstelle dann in den Unterricht - je nach persönlicher Konzeption der jeweiligen Religionslehrerin oder des Religionslehrers - einzubinden.

35-41 zusammengefasst werden, um die religionspädagogisch-praktischen Konsequenzen im nächsten Kapitel transparent und sinnvoll erscheinen zu lassen.

4. Zusammenfassende Thesen aus I – IV

Der thematische Kontext ist bis hierher schwerpunktmäßig sowohl aus psychologischer, theologischer und aus religionspsychologisch-interdisziplinärer Sicht betrachtet worden. Ergänzt wurden diese einleitend durch die Darstellung von Angstphänomenen, die größtenteils der Welt der Kinder entstammen, sowie der lexikographischen Beschreibung. Aus den bisherigen Darlegungen ergeben sich zusammenfassend die folgenden Thesen, die die Hauptgedanken beinhalten:

1. Die Angst stellt eine menschliche Grundgegebenheit dar, die sowohl positive als auch negative Seiten besitzt; Kindern fällt es schwer, mit dieser Emotion umzugehen.
2. Es existiert nicht die eine Theorie zum emotionalen Phänomen der Angst, sondern mehrere unterschiedliche Theorieansätze, die sich zum Teil ergänzen.
3. Angst ist eine individuelle emotionale Reaktion auf bedrohlich bewertete Situationen, wenn die Nicht-Bewältigung gedanklich vorweggenommen wird und das persönliche Wohlergehen betroffen ist.
4. Aufgrund der Interdependenzen von Kognition und Emotion ist Angstfähigkeit von individuellen Bewertungs- und Wahrnehmungsvorgängen abhängig.
5. Kinder im Grundschulalter empfinden hauptsächlich Trennungsängste und die Angst vor körperlicher Beschädigung. Spuren von Todesangst sind bei allen Ängsten vorhanden; diese verbinden Kinder mit Verletzung der eigenen Integrität.
6. Das biblische Reden von der Angst besitzt zwar uneinheitliche Züge, die Bitte um Hilfe kann jedoch als Grundmotiv bezeichnet werden. Während im AT die Hilfestellung von JHWH selbst erbeten wird, ist im NT Jesus Christus die Vertrauensperson, von der Beistand erhofft wird.
7. Nach markinischem Verständnis ist das Wunder mehr als ein passiv erlebbares Ereignis, sondern es beinhaltet eine aktive Komponente, die Markus als 'Glaube' bezeichnet.
8. Wundergeschichten stellen einen Beitrag zur Glaubensentwicklung dar, weil sie einen Vertrauensprozess im Verhältnis zu Jesus Christus beinhalten, der auf der Perspektive des persönlichen Wohlergehens aufbaut.
9. Wundergeschichten besitzen ein Hoffnungs- und Veränderungspotenzial, welches für Kinder mit ihren Ängsten von existenzieller Bedeutung sein kann.

10. Angstbefähigung im Kontext christlicher Erziehung orientiert sich an biblischen Symbolgeschichten von der Transzendierung lebensfeindlicher Wirklichkeit und kann wie jede Angstbefähigung als Beitrag zur Friedenserziehung und Gewaltkontrolle gewertet werden, weil unbewältigte Angst Gewaltbereitschaft fördern kann.

V. Ein religionspädagogisches Modell zur Angstbewältigung

1. Unterrichtliche Zugänge zu Wundergeschichten

"Die Hermeneutik ist die Kunst und Lehre der Auslegung, der Deutung und des Verstehens von Textens und Situationen"⁵²⁰ Die Beherrschung bzw. Anwendung dieser "Kunst" ist ureigener Inhalt des Lehrerberufes, denn die Aufgabe von Lehrern ist es, unterrichtliche Verstehensprozesse zu initiieren, die kindliche Bedeutungsfindung zu begleiten und zu fördern. Da die didaktische Einbettung einer neutestamentlichen Wundergeschichte im Fragehorizont dieser Arbeit steht, sollen einleitend hermeneutische Überlegungen zu biblischen Geschichten allgemein und Wundergeschichten insbesondere die religionspädagogischen Deutungs- und Verstehensperspektiven transparent machen. Dabei wird versucht, die Sturmstillungsgeschichte deutlich zu fokussieren.

"Die Semiotik ist die allgemeine Theorie der sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen. Das Schwergewicht liegt allerdings auf der Analyse der sprachlichen Zeichen."⁵²¹

Impulse dieses theoretischen Ansatzes sollen in dieser Arbeit aus folgendem Grund für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden: "Lernende werden im Zirkel kommunikativer Bedingungen nicht als passive Konsumenten traktiert, sondern als aktive Rezipienten und Mitgestalter der Unterrichtsinszenierung in Bewegung gesetzt."⁵²² Damit gehen die folgenden Intentionen einher: Der Blick soll einerseits auf die Subjekte religiösen Lernens (Kinder) gelenkt werden, zugleich erfolgt eine Öffnung für den kommunikativen Charakter religiöser Lernprozesse. Zu berücksichtigen ist der Zusammenhang von Kommunikation und Zeichen insofern, als dass es sich bei sämtlichen Kommunikationsprozessen um Zeichenprozesse (verbal, nonverbal) handelt, bei denen Codierungen von übergeordneter Wichtigkeit sind. Infolgedessen ist Zeichenkompetenz ein wesentlicher Verständnisschlüssel. Angestrebt wird die Entwicklung eben dieser Zeichenkompetenz in semantischem, syntagmatischem und

⁵²⁰ Kurt Eberhard: Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, ²1999, S. 81.

⁵²¹ K. Eberhard, a.a.O., S. 121

⁵²² Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck: Vorwort. Einladung zu einem religionspädagogischen Blickwechsel, in: dies. (Hrsg.), 1998, S. 6.

pragmatischem Sinne vor dem Horizont der Ambiguität von Zeichen. Konsequenterweise kann ein dergestalt entworfener und praktizierter Unterricht kaum ohne verstärkte Hinzuziehung von Medien, die sowohl Ansprüche an das Subjekt stellen als auch die eigene Erfahrung als Subjekt fördern, auskommen. Die Begründung ist nicht rein auf motivationaler Ebene zu finden, sondern ebenso bei Theorien zur heutigen Erlebniswelt, wonach das Erlebnis der Wahrnehmung vorausgeht.⁵²³ Die semiotische Fragestellung bei allen Botschaften, so auch den biblischen, ist zuerst die nach der Mitteilbarkeit und Verstehbarkeit, erst in zweiter Reihe steht die Wahrheitsfrage, um Probedenken und –handeln nicht vorab zu erstricken. Semiotisch geprägter Religionsunterricht beinhaltet die Akzeptanz von "Unsicherheitstoleranz"⁵²⁴. Gleichzeitig ist er die Wiedergeburt eines Wesensgehaltes protestantischer Theologie, die nach B. Dressler/M. Meyer-Blanck in der "relational-dynamischen Glaubenskommunikation" zu finden ist.⁵²⁵ Diese Sichtweise bestätigend äußert St. Alkier, vor dem Hintergrund zeichentheoretischer Auseinandersetzung mit der Interpretation biblischer Wundergeschichten, folgendes: "Die Bibel eröffnet lebendige Gemeinschaft dann, wenn ihre widersprüchliche Vielfalt und ihre sperrige Fremdheit als Reichtum gesehen wird, der unsere eigenen Weltwahrnehmungen zu öffnen in der Lage ist und uns neugierig auf die Interpretation der anderen werden lässt."⁵²⁶

Die Frage nach der Aussage neutestamentlicher Wundergeschichten für die Gegenwart steht im Mittelpunkt dieses hermeneutischen Ansatzes, wobei nicht vergessen werden darf, dass die Jetztzeit einer immens rationalen Prägung unterliegt. "Wunder werden erst dort zum Problem, wo eigene Erfahrungen keine Analogien zu Wundertätern kennt."⁵²⁷ Der Grund, weshalb wir heutzutage geneigt sind, die Wunder für eher unhistorisch zu halten, liegt also unter anderem an dem Mangel an Deckung dieser Geschehnisse mit der eigenen Erfahrung. Was die Auslegung und Erklärung der Wundergeschichten des Neuen Testaments anbelangt, ist ein Konsens zu erkennen in der obersten Priorität ihrer Ambiguität. Diese Viel- bzw. Mehrdeutigkeit geht einher mit einer Mehrdimensionalität seitens der methodischen

⁵²³ Vgl. Wilfried Engemann: Nachwort, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hrsg.), a.a.O., S. 314.

⁵²⁴ B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hrsg.), a.a.O.: Vorwort: Einladung zu einem religionspädagogischen Blickwechsel, S. 8.

⁵²⁵ Vgl. dies., a.a.O., S. 5-9. D. Röller analysiert im gleichen Band die Funktion von Zeichen in verschiedenen Didaktiken. Während W. Klafki vorwiegend semantische Kategorien aufzeigt, sieht er bei Schulz eher syntaktische und bei Schäfer/Schaller pragmatische Sichtweisen im Vordergrund stehen. Allen gemeinsam ist die Beschreibung des Lernens als Prozess der Zeichenhandlung, um kulturelle Codierungen in eigenen zu überführen, vgl. D. Röller: Didaktik und Semiotik, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hrsg.), a.a.O., S. 64 – 68. W. Engemann bringt die Sache auf den Punkt, wenn er erkenntnistheoretisch davon spricht, dass es schließlich de facto kein Weltlexikon fixierter Zeichen für festgelegte Bedeutungen gäbe, sondern durch individuelle Wahrnehmung und Dekodierung erst einen Bedeutungsgehalt erlange, vgl. W. Engemann: Nachwort. "Und dies habt zum Zeichen...", 1998, S. 306 – 307.

⁵²⁶ St. Alkier: Die Wunderfrage als offene Frage, 2003, S. 23.

Annäherungswege. Sie wird überdeutlich, unterzieht man Wundergeschichten einer semiotischen Analyse, wie das im weiter Folgenden noch geschehen soll. Deren Intention besteht darin, sowohl das Textganze anzuerkennen als auch dessen Interaktion mit der Gesamtheit des menschlichen Daseins herauszustellen.

Bekanntermaßen hatte die Theologie lange Zeit große Probleme mit der Akzeptanz der Ergebnisse psychologischer Forschung. Mittlerweile finden im Zusammenhang mit der erkannten Vielschichtigkeit neutestamentlicher Texte aber auch solche psychologischen Erklärungsansätze ihre theologische Anerkennung, nicht zuletzt als "Kontraebene" zur kopflastigen Rationalität gegenwärtiger Verstehensbemühungen (erkenntniskritische Funktion).⁵²⁸

Die Frage nach der Berechtigung von Wundergeschichten gerade in Zeiten der Entmythologisierung und nach ihrer Funktion für den Glaubenden beantwortet Weder folgendermaßen: "[...] der Glaube sieht in dem erstaunlichen [...] Geschehen Gott am Werk, und eben deshalb erzählt er davon in der Gestalt einer Wundergeschichte."⁵²⁹

Folgt man jedoch den Texten, so handelt nicht Gott, sondern Jesus, d. h. er muss über Fähigkeiten verfügt haben, die sozusagen schöpfungsmäßig angelegt sind. Solche Fähigkeiten besitzen viele Menschen, Jesus jedoch hat ihnen eine religiöse Deutung mitgegeben, die vom Anbruch einer neuen Welt. "In seinen Wundern kündigen sich Möglichkeiten an, die Menschen in weit größerem Maße haben werden, wenn sie den Schritt aus der alten in die neue Welt getan haben. Sie sind für ihn Ausdruck des rettenden Willens Gottes, den er selbst in seinem Wirken verkörpert."⁵³⁰ In den Wundern Jesu spiegelt sich ein Protest gegen die menschliche Not, die beseitigt werden muss, d. h. seine Absicht ist nicht zuerst die symbolische Deutung wie in der Antike, sondern zunächst die heilende Hilfe. So sind die Wundergeschichten des Neuen Testaments auch immer ein Aufbegehren dagegen, dass auf dieser Welt Ungerechtigkeiten, Krankheiten und angstgeplagte Existenzen auftreten.⁵³¹

Sowohl im griechischen als auch im hebräischen Wortschatz existiert eine Worteinheit, die in der deutschen Sprache mit ‚Wunder‘ übersetzt wird. Solche Einheiten können jedoch auch die Bedeutung ‚Zeichen‘ tragen. Auf diesen ‚Zeichen‘-Charakter von Wundergeschichten

⁵²⁷ G. Theißen/A. Merz: Der historische Jesus, ²1997, S. 280.

⁵²⁸ Nicht zuletzt aus diesem Grund hat die Sturmstillungsgeschichte konsequenter Weise auch ihren berechtigten Platz in solchen didaktischen Zusammenhängen wie dem der Angst von Kindern (Schülerinnen und Schülern).

⁵²⁹ H. Weder 1984, S. 49.

⁵³⁰ G. Theißen/A. Merz a.a.O., S. 282.

⁵³¹ Vgl. Ebd., S. 282-283; vgl. ders. ⁶1990, S. 296-297.

weisen St. Alkier/B. Dressler⁵³² hin. Sie wenden sich damit gegen eine Lesart als fiktionale Gleichniserzählung und betonen: "Der Zeichencharakter der biblischen Wundergeschichten setzt also gerade das, was in der neueren Wunderdidaktik weggewischt wird, voraus: das Geschehen des Wunders."⁵³³ Die Autoren schlagen vor, Wundergeschichten als eine Art "Entdeckungsreise"⁵³⁴ lesen zu lernen bzw. unterrichtlich ein- und umzusetzen, um auch eine derartige neutestamentliche Textform mittels dieser Darstellungsart den Kindern signifikant zu machen.⁵³⁵

Semiotische Lektüre von Mk 4, 35-41

Eine mögliche Lesart von Wundergeschichten stellt die semiotische Lektüre dar. Am Beispiel der markinischen Sturmstillungsgeschichte stellen St. Alkier/B. Dressler diesen methodischen Weg dar, weisen jedoch zugleich auf die Modellhaftigkeit und Unvollständigkeit hin. Sie schlagen folgende schrittweise Abfolge vor, wobei sie offen lassen, ob die Kette Unterbrechungen haben darf.

1. Schritt: Syntagmatische Aspekte – Hier wird nach der Gestaltung der Erzählabfolge gefragt (Konflikt/Problem: Die Jünger empfinden den Schlaf Jesu angesichts des Sturms als mangelhafte Fürsorge, V 37 u. 38 – der Vorwurf hat motivierende Funktion, es kommt zur Behebung es Mangels durch Jesu Sturmstillung, V 39 – neue Mangelsituation: mangelhafter Jünger-Glaube, V 40 – Jesu Interpretation bzgl. der Angstursache wird bestätigt, zugleich offene Frage der Jünger, die nach einer Fortsetzung verlangt, V 41).

2. Schritt: Semantische Aspekte – Hier wird nach der Bedeutung von auffälligen Zeichen/Signalen gefragt: (a) Die Verwendung des Adjektivs "groß" sowohl für den Sturm als auch für die Stille spricht gegen eine Sinnestäuschung der Jünger (rationalistische

⁵³² Vgl. St. Alkier/B. Dressler, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hrsg.): Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen, 1998, S. 165.

⁵³³ Dies., ebd.

⁵³⁴ Dies., a.a.O., S. 166.

⁵³⁵ Ein für die Sekundarstufe sicherlich fruchtbarer Vorschlag, für die Primarstufe dagegen wohl nur vorbereitend anzubahnen. Grundschulkinder sind, trotz zurückgehender kirchlich-religiöser Sozialisation, i.A. sehr interessiert, besonders an biblischen Wundergeschichten. Erst im ausgehenden Grundschulalter beginnt sich eine kritische Distanziertheit aufgrund naturwissenschaftlicher Kenntnisse auszudehnen. Die semiotische Vorgehensweise wird an dieser Stelle dargestellt, weil sie unter hermeneutischen Gesichtspunkten eine m. E. äußerst interessante und besonders für den Sekundarbereich lohnende (im Sinne von erkenntnisbringende) Form des Zugangs erkennen lässt. Eine partielle, hinleitende Umsetzung für den Primarstufenunterricht soll abschließend im Zusammenhang mit dem Unterrichtsvorschlag zu Mk 4,35-41 Berücksichtigung finden, wobei bereits hier auf den Angebots- und Versuchscharakter besonders dieses Unterrichtsschrittes hingewiesen werden soll. Das Lernalter berücksichtigend wird der Unterrichtsvorschlag von St. Alkier/B. Dressler ganz bewusst nur in Teilen mit aufgenommen. Die ausführliche Berücksichtigung des semiotischen Ansatzes, der allerdings, dies sei an dieser Stelle betont, nicht zentraler Inhalt dieser Arbeit ist, sei jedoch jedem freigestellt. Für eine tiefergehende Durchdringung dieser Thematik verweise ich auf den inhaltlich äußerst ergiebigen Band von B. Dressler/M. Meyer-Blanck, 1998.

Auslegung), b) In Anbetracht des Umstandes, dass die Jünger in der markinischen Fassung einen Mangel an Wissen aufweisen und sie Jesus in dieser Geschichte mit "Lehrer" titulieren⁵³⁶ - seine Bedeutung also nicht richtig interpretieren – wird die Wundertat Jesu selbst zum Zeichen mangelhaften Wissens, c) Unter semantischen Gesichtspunkten betrachtet wirkt das Wundergeschehen befremdlich und mit den Maßstäben unserer Welt gemessen fast furchterregend: Das Meer wird zum Akteur, denn es versteht Jesus und reagiert auf seine Befehle, d) Unter Berücksichtigung des Textelementes ‚Glaubensmangel = Wissensmangel‘, der Angst macht, ist die Beziehung von Glaube und Angst wohl doch nicht so simpel, wie bislang vielfach aus dieser Geschichte heraus gedeutet wurde.⁵³⁷ Der hier beschriebene Glaube kann nicht als (irrationale) Haltung interpretiert werden, der an einer Sache festhält, ohne begründendes Wissen. "Der Glaube, der in dieser Erzählung eingefordert wird, ist vielmehr das *Wissen* darum, *wer* der ist, der Wind und Wellen gebieten kann[...]. Genau dieses Wissen fehlt den Jüngern im Sturm der Markussfassung aber gänzlich."⁵³⁸ St. Alkier/B. Dressler werten diesen Zusammenhang Glaube – Angst noch deutlicher: "Die Sturmstillungsgeschichte als Angststillungsgeschichte zu lesen, ohne die Rationalität ihres Wunderwissens zu berücksichtigen, geht nicht nur an der Geschichte, sondern auch an den Bedingungen unserer Welt vorbei."⁵³⁹

3. Schritt: Pragmatische Aspekte – Hier wird nach der Beziehung von Text und Leser gefragt (Beim Lesen des Textes ist es anbracht, die Bedeutung der Worte stets zu hinterfragen, d.h. unser neuzeitliches Wissen zurückzuschrauben und zu versuchen, uns vom Text überraschen zu lassen, unter Rückbezug auf die Fragen von Syntagmatik und Semantik. Bei dieser genannten Sinngebung und Bedeutungsstiftung ist es jedoch nicht der Leser, der gleich einer Einbahnstraße interpretatorisch handelt, sondern ebenso umgekehrt ist es der Text, der durch seine Zeichen sinnstiftend den Leser zu gewissen Erkenntnissen leiten will.

Bedenkt man den Wissensvorsprung der Leser des Mk-Evangeliums gegenüber den Jüngern, die Jesus nicht als den Christus erkannten – so weist es jedenfalls die Jünger-Frage "Wer ist der?" (Mk 4,41) aus – wird eine pragmatische Absicht in diesem Punkt augenscheinlich: Die Antwort auf diese Frage soll von den (wissenden) Lesern quasi verkündigend entgegengerufen werden. An dieser Stelle wird äußerst deutlich, wie der Text seinerseits auf den Leser einwirkt, ihn gleichsam zu einer Antwort verleiten will.⁵⁴⁰

⁵³⁶ Die Anrede im Vers 38 wird in der Übersetzung nach Martin Luther mit "Meister" wiedergegeben, obgleich die Übersetzung "Lehrer" die zutreffendere wäre, vgl. St. Alkier/B. Dressler, a.a.O., S. 177.

⁵³⁷ Die gängige Interpretation lautet auf folgende Formel gebracht: Wer glaubt braucht keine Angst zu haben!

⁵³⁸ St. Alkier/B. Dressler, a.a.O., S. 180, Kursivdruck im Original.

⁵³⁹ Dies., ebd.

⁵⁴⁰ Vgl. St. Alkier/B. Dressler, a.a.O., S. 174 - 183. Dieser dritte Schritt der semiotischen Lektüre folgt im Unterrichtsmodell zeitlich versetzt, d. h. nicht im direkten Anschluss an Schritt eins und zwei. Was die unterrichtliche Verwendbarkeit einer derartigen, d. h. den Schritten einer semiotischen Analyse folgenden Lesart

Aus dem Vorangegangenen leitet sich folgende didaktische Maxime im Umgang mit Wundergeschichten allgemein und auch für Mk 4,35 – 41 ab:

a) Den Text als eine Begegnung unserer (heutigen) Welt mit einer fremden (biblischen) Welt sehen, b) lernen die Geschichte als Angebot offenzuhalten und v.a. den Text im jeweiligen Evangelien-Kontext 'lesen' lernen. "Da die meisten Schüler den Kontext nicht kennen, muß dieser im Unterricht thematisiert werden."⁵⁴¹ Zielperspektive ist eine der Komplexität unseres Lebens adäquate Fragehaltung, womit selbstgestellte Fragen nach den Wundern Gottes und der Welt gemeint sind. Damit ist die existentielle Bedeutung angesprochen!

Nicht nur naturwissenschaftliche Erkenntnisse der Neuzeit lassen heutige Menschen zunehmend an den biblischen Wundern zweifeln.⁵⁴² Das übergeordnete Problem liegt vielmehr in der Frage: Wie können diese biblischen Wundergeschichten uns aufgeklärte Menschen heutzutage überhaupt noch ansprechen? Damit rückt die Vermittlungsfrage in das Blickfeld unseres Interesses, wodurch ein zentrales Problem der Wundergeschichten fokussiert wird: Die Glaubwürdigkeit bzw. der "Erbauungscharakter"!

Mit Blick auf die Thematisierung von Wundergeschichten im Religionsunterricht gelangen wir damit zu den Ansätzen der Wunderdidaktik, die sowohl fachwissenschaftlich abgesichert als auch adressatenbezogen orientiert sein sollen. Wenn wir die Ängste der Kinder in Verbindung bringen wollen mit einer Wundergeschichte (hier: Mk 4,35-41), so dürfte uns an diesem Doppelbezug besonders gelegen sein. Überdies sollte an dieser Stelle die gänzlich unterschiedliche Altersstruktur sowohl der Protagonisten der Wundergeschichte selbst als auch der Adressaten innerhalb der nachösterlichen Gemeinde, für die Markus die Geschichte so verfasst hat einerseits und der Schüler/innen im Grundschulalter auf der anderen Seite nicht unerwähnt bleiben. Dabei müssen wir davon ausgehen, dass es sich hier wie dort um Menschen handelt, Menschen mit ihren Ängsten – Differenzen sind lediglich entwicklungsbedingt. Ansonsten sei an dieser Stelle schon auf P. Tillich hingewiesen, dessen Charakterisierung der Angst als Angst vor dem Nichtsein insofern von

biblischer Texte anbelangt, ist im Primarbereich bestenfalls propädeutische Realisierung anzustreben. Ansätze sind in der genannten Art und Weise wichtig, will man späteren Antipathien und Verständniskonflikten entgegensteuern.

⁵⁴¹ Dies., a.a.O., S. 184.

⁵⁴² Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Skepsis und Zweifel z. B. während der Aufklärung eingeleitet wurden. Über Faktum und Fiktion entscheiden allein die Naturgesetze. Beispielhaft sei an dieser Stelle David Hume (1711-1776) genannt, der den Wunderglauben in die folgende Assoziationskette einreichte: Wunder – Fiktion – Aberglaube – Angst – Unbildung – Soziale Unterschicht. Es wird deutlich, dass schon damals die Wunder in den Bereich des Fiktiven eingeordnet wurden, vgl. St. Alkier, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck 1998, S. 32.

weiterführender Bedeutung ist, als dass eben diese Todesangst in unserem Zusammenhang einen hohen Stellenwert besitzt.

Der katholische Religionspädagoge H. Zirker hat das Dilemma erkannt, das mit biblischen Wundererzählungen, bei denen es sich seiner Ansicht nach um fiktive Geschichten handelt, die ihre Funktion in der nachösterlichen Verkündigung hatten⁵⁴³, im Unterricht auftritt: Eine kritische Distanz aufgrund fehlender Realitätsbezüge. Aus diesem Grund schlussfolgert er, dass eine vermittelnde Grundlage zu finden sei, um solche Geschichten auf das Hier und Heute zu beziehen, gerade in solchen Fällen – wie bei der Erzählung von der Sturmstillung – wenn jemand dem Sturm Befehle erteilen kann. H. Zirker verweist auf einige Gesichtspunkte, von denen die Folgenden auch für den Religionsunterricht in der Grundschule relevant sind:

1. Die Auswahl von Texten mit ausgewiesenem phantastischen Charakter.
2. Der Abgleich mit sog. "Supermann-Geschichten".
3. Die Betonung von realistischen Grundsituationen wie Bedrohung durch Natur und Tod.
4. Der Bezug zu realen Ängsten der Menschen/Kinder.

Dem Problem der kritischen Distanzierung bzw. Ablehnung von Wundergeschichten durch die Kinder/Schüler könne nach H. Zirker dadurch begegnet werden, indem sie als Wunschgeschichten oder symbolische Handlungen dargestellt würden: "Einfach und zugleich verantwortbar ist nur eine Möglichkeit: diese *Wundererzählungen* als *Wunschgeschichten* zu lesen. Sie sind '*symbolische Handlungen*', die sich mit der Welt, so wie man sie erfährt, nicht zufrieden geben."⁵⁴⁴

Bei den neueren Versuchen, Wundergeschichten und Gegenwärtiges zu verknüpfen, argumentiert I. Baldermann (1996) gegen eine textanalytische Vorgehensweise zu Gunsten der erzählenden Form: "Die Wundergeschichten sind eben nicht symbolisches Verpackungsmaterial für theologische Aussagen, sondern Geschichten, die erzählt werden wollen."⁵⁴⁵ Wenn Kinder sich gänzlich identifizierten und nicht fragten, ob das wirklich so geschehen sei, könnte der Inhalt einer Wundergeschichte zur befreienden Botschaft werden und Ängste würden gelöst, Naturgesetze durchbrochen, Hoffnungslosigkeit durch Mut ersetzt.⁵⁴⁶

⁵⁴³ Ostern nicht einfach als Neuanfang, sondern Vollendung und Rettung. Dazu sagt H. Zirker: "Der Glaube muss in solchen Geschichten reden, weil er sonst nicht zeigen kann, wie seine Hoffnung über das menschlich Verfügbare und Machbare hinausgeht; und er kann dabei doch wissen, dass er seine Erzählungen erfunden und seine Bilder angedacht hat.", H. Zirker: Jesusgeschichten als phantastische Literatur, 1983, S. 234.

⁵⁴⁴ H. Zirker, a.a.O., S. 241, Kursivdruck im Original.

⁵⁴⁵ I. Baldermann 1996, S. 77.

⁵⁴⁶ Vgl. K. Wegenast, a.a.O., S. 40 - 41.

B. Dressler und St. Alkier beklagen die immer noch vorherrschende Tendenz, Wundergeschichten zu instrumentalisieren, etwa für dogmatische oder psychologische Appelle: "Die Wundergeschichten werden zum Vehikel, sie werden instrumentalisiert für ethische, (sozial- oder tiefen)psychologische und häufig auch schlicht dogmatische Botschaften (wie z. B. G. Scholz es versucht, W. B.), deren gemeinsamer Nenner darin besteht, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass die Lehrenden mit dem Wunder, das die jeweilige Geschichte erzählt, nichts anzufangen wissen."⁵⁴⁷ Diese Reduktion der Wunder zum "Sprachvehikel"⁵⁴⁸ sei schlichtweg eine Missachtung der Wundergeschichten, die, so in Übereinstimmung mit I. Baldermann (1996), in erster Linie als Erzähltext über den Weg des Erzählens ernst zu nehmen sind und in fremde Welten einladen wollen und erst in zweiter Linie metaphorisch gelesen in einen der o. g. Zusammenhänge thematisch eingebunden werden sollten.⁵⁴⁹

"Unterrichtsgegenstände müssen signifikant gemacht werden"⁵⁵⁰, diese didaktische Grundregel trifft für den Religionsunterricht im Allgemeinen und für Wundergeschichten im Besonderen zu – die Wahrheitsfrage kann letztendlich aber nur von den Schülerinnen und Schülern selbst entschieden werden! Das dabei die jeweilige Präsentationsform in der einen oder anderen Richtung manipulierend wirken kann, darf aber niemand übersehen.

Von den neueren didaktischen Ansätzen zu Wundergeschichten ist ebenfalls der von G. Scholz (1994) interessant und verdient eine ausführlichere Besprechung (vgl. den folgenden Exkurs zu G. Scholz). Scholz stellt hier die Mehrdimensionalität biblischer Sprache in Verbindung mit dem Wirklichkeits-/Wahrheitsbegriff in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Er plädiert für eine unterschiedliche Bearbeitung von Wundergeschichten in den

⁵⁴⁷ Stefan Alkier/Bernhard Dressler: Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen, in: Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck (Hrsg.) 1998, S. 164 - 165.

⁵⁴⁸ B. Dressler 1999, S. 50.

⁵⁴⁹ Vgl. B. Dressler, a.a.O., S. 49-51. Das von B. Dressler Gemeinte fällt gerade im Religionsunterricht der Grundschule am ehesten auf fruchtbaren Boden. Da es in dieser Arbeit jedoch um einen psychologisch vorgeprägten Rahmen geht, nämlich den der Angst, der thematisch fixiert ist, kann diesem Sachverhalt hier nur ansatzweise Rechnung getragen werden: a) durch den Hinweis, dass Menschen im Glauben (Vertrauen) an Gott (Jesus Christus) ihre eigene Möglichkeit gefunden haben, mit ihrer Angst zu leben (Glaubensgenese als eigentliches Wunder), b) durch die Erzählung des Textes als Geschichte, c) durch eine zum Ernstnehmen einladende Einführung in die Erzählsituation, d) dadurch, dass die Geschichte eigenständig auf die Kinder wirken kann und sich jeder in Form eines Gebetes mit der Geschichte bzw. dem thematischen Zusammenhang auseinandersetzen kann und e) das Herzstück (Wunderereignis) mit angesprochen wird.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Markus in instrumentalisierender Absicht seine Wundergeschichten gestaltet hat. Belehrung, Ermunterung etc. der Gemeinde sind doch nichts anderes als eine Instrumentalisierung der Wundergeschichten.

⁵⁵⁰ B. Dressler/St. Alkier, a.a.O., S. 168.

verschiedenen Schulstufen. Bei dieser sogenannten Stufendidaktik komme der Grundschule die Aufgabe zu, Wundergeschichten als "sinnliche Zeichen" zu behandeln, d.h. die Kinder sollten erlernen, bildhaft zu sprechen und zu verstehen.⁵⁵¹ Dieser Forderung wird in der vorliegenden Arbeit insofern entsprochen, als dass a) die theoretischen Grundlagen des Zeichencharakters von Wundergeschichten dargestellt werden und b) die bestehenden Unterrichtsvorlagen diesbezüglich befragt werden.

Die Wundergeschichten des NT sind nach Meinung von G. Scholz ein unverzichtbarer Bestandteil eines Religionsunterrichts, der den Anspruch erhebt, biblisch orientiert zu sein. Diese Ansicht fußt auf folgenden Gesichtspunkten: a) Wundergeschichten sind integraler Bestandteil der Evangelien, b) Materialdichte zu Jesus als Wundertäter, c) Erweiterung des (eingeschränkten) Wirklichkeitsverständnisses, d) Wundergeschichten als Wahrnehmungen Gottes und Sprachmodelle für Nichtgegenständliches, e) Wundergeschichten als Sprachmuster für geglaubte Utopie.⁵⁵²

Ihrem Auftrag könne die Schule nur unter Einbeziehung der Wundergeschichten vollends gerecht werden, so G. Scholz: "Wundergeschichten, nicht faktizistisch mißdeutet, sondern als erzählte Realisation von Zukunft und so als Christusgegenwart verstanden, haben mutmachende und trostpendende Wirkung, indem sie zeigen: Es gibt Befreiung aus Angst, Mut zum nächsten Schritt auch dann, wo nach menschlichem Ermessen der Weg zu Ende ist. Wenn die Schule ihre Schüler für die Zukunft qualifizieren will, kann sie auf die Stimme der Bibel, hier insbesondere der Wundergeschichten, die ja gerade Hoffnung auf Zukunft eröffnen wollen, nicht verzichten."⁵⁵³

G. Scholz hält es für sinnvoll, Lerninhalte dem Abstraktionsniveau der Kinder anzupassen, d.h. Wundergeschichten in der Grundschule als sogenannte "sinnliche Zeichen" ⁵⁵⁴ einzubringen, jedoch spricht er sich dagegen aus, dass diese spiralcurriculare Vorgehensweise sich ausschließlich entwicklungspsychologisch orientiert. Der Grund hierfür liege in der inter-individuell differenzierten menschlichen Entwicklung. Da das Kind zu Anfang des zweiten Schuljahres beginne, zwischen Faktischem und Fiktivem zu unterscheiden und sich die sprachlich-literarischen Kenntnisse verdichten, sei es aber in

⁵⁵¹ Vorauszuschicken ist aber die Kritik von St. Alkier/B. Dressler, Scholz übergehe die bedeutungstiftende Funktion der Form, indem er die Sturmstillungsgeschichte inhaltlich als Gleichnis klassifiziere. Dogmatisch – suggestiv vermittle er den Kindern den Eindruck von Furcht als ungläubige Haltung, vgl. St. Alkier/B. Dressler, a.a.O., S. 164 - 165.

⁵⁵² Vgl. G. Scholz 1994: Didaktik neutestamentlicher Wundergeschichten, S. 146-151.

⁵⁵³ Ders., a.a.O., S. 151.

⁵⁵⁴ Ebd., sinnlich im Sinne ganzheitlicher Wahrnehmung, 'Zeichen' meint die bildhafte Darstellung von menschlichen Grunderfahrungen.

diesem Alter auch offen für die bildhafte Sprache (Einsicht, dass Wahrheit nicht ausschließlich gegenständlich – realistisch gebunden ist). Es beginne die Wirklichkeiterschließung durch Unterscheidung von Gesagtem und Gemeintem (gleichzeitige Verständniseröffnung für die biblische Sprache). Eine unterrichtliche Intention, die unter Berücksichtigung des Genannten bei der Behandlung von Wundergeschichten eine gewichtige Rolle spielt, ist, dass das Kind "[...] seine Ängste (Verlassenheit) in den Geschichten von menschlicher Not und deren Überwindung wiedererkennt."⁵⁵⁵

Die sich bei der unterrichtlichen Behandlung von Wundergeschichten stellenden Schwierigkeiten lägen im Vorverständnis der Schüler, konkret bei der Frage nach der Historizität, was zwar sachlich als zweitrangig anzusehen sei, aber dennoch berücksichtigungswürdig.⁵⁵⁶ Mit Blick auf die zukünftige Relevanz der Jesusüberlieferung sei es unterrichtlich geboten, einem unreflektierten Wunderrealismus wie auch dem rationalistisch-destruktiven Faktendenken – beides kann in späteren Jahren zur totalen Ablehnung der biblischen Botschaft führen – durch rechtzeitige sprachliche Propädeutik (hier: im Sinne von Unterscheidung zwischen Gesagtem und Gemeintem) entgegenzusteuern. Der Religionsunterricht sollte, so G. Scholz, bemüht sein, die kerygmatische Intention von Wundergeschichten (Glaubensgeschichten von Jesusgläubigen) deutlich zu machen und durch Sprachbildung das Wunder als "sinnliches Zeichen" verständlich werden zu lassen. Besonders für das Kind im ersten Grundschuljahr stünde das intuitive Erfassen des fiktionalen Gehaltes im Vordergrund, mit der folgenden methodisch-didaktischen Konsequenz: "Intuitives Erfassen der Sinntiefe bedeutet, dass das Kind in eine existentielle Nähe zur Wundergeschichte geführt wird. Es soll spüren, dass es hier nicht um ein Wunder ‚an sich‘ oder ‚für andere‘ geht [...] sondern um Jesu Tat ‚für mich‘."⁵⁵⁷ Eigene Grunderfahrungen und -befindlichkeiten – wie die der Angst – sollte das Kind wiedererkennen. "Über das bloße Hören soll das Kind erfahren: Bei Christus ist Ruhe (Sturmstillung)..."⁵⁵⁸, das sei der eigentliche Sinn und Zweck der Erzählung von der Stillung des Sturmes.

G. Scholz folgend ist Sprache a) informativ (beschreibend) und b) performativ (verändernd, offenbarend). Neutestamentliche Wundergeschichten haben in erster Linie performativen Charakter; dafür könne der Religionsunterricht in der Grundschule – nach Möglichkeit in Zusammenarbeit mit dem Deutschunterricht – ein Verständnis anbahnen. Die hierfür nötigen Lernschritte sind nach G. Scholz folgende: 1. Artikulation eigener Erfahrungen, 2.

⁵⁵⁵ Ders., a.a.O., S. 154.

⁵⁵⁶ Der Verfasser unterschätzt diese Problematik. Spätestens mit dem Übergang in Kl. 5/6 (ab dem 11./12. Lebensjahr) ergibt sich hierin ein Kernproblem von Wundergeschichten, nicht nur im Religionsunterricht. In der Grundschule jedoch – da ist dem Verfasser Recht zu geben – spielt es i.d.R. lediglich eine untergeordnete Rolle.

⁵⁵⁷ Ders., a.a.O., S. 161.

Beschäftigung mit biblischen "Bildern" (Erkennen von Erfahrungen⁵⁵⁹), 3. Nachempfinden von Antizipationserfahrungen (Zukunftsvorstellungen, die in die Gegenwart hineinreichen, z. B. Vor-Freude), 4. Realisierung: Kreativ-schöpferisches Sprachverhalten (Eigenproduktion von Sprachwerken)⁵⁶⁰

Zusammenfassung: Aufgrund der Zentralstellung sprachlicher Prozesse ist der Vorschlag von G. Scholz an manchen Stellen ein wenig zu "kopflastig" und insgesamt ergänzungsbedürftig, vor allem unter der Leitlinie, dass beim kindlichen Lernen das Begreifen einen hohen Stellenwert hat. Darüber hinaus stellt der wunderdidaktische Ansatz von G. Scholz an die unterrichtende Lehrkraft erhöhte Anforderungen, was den sprachlichen Bereich anbelangt.

Der von G. Scholz geschilderte Zusammenhang zum Verständnis von Wundergeschichten sowie der von ihm vorgeschlagene Weg über die sprachliche Propädeutik, ist aus fachwissenschaftlicher Sicht sicherlich als richtig, wenn auch nicht als der einzig probate zu bezeichnen. Die religionspädagogische Bedeutung dieser Vorgehensweise ergibt sich jedoch aus der Korrespondenz mit den Intentionen aus neueren theologischen Ansätzen (Kindertheologie), sodass der fachdidaktische Wert als hoch zu betrachten ist. Die Beschränkung allein auf die Wundergeschichten kann jedoch bezweifelt werden. Da in unserem Zusammenhang die Angst im Mittelpunkt steht und es nicht etwa um Wundergeschichten im Allgemeinen geht, sollten die Gewichtigkeiten einzelner Lernschritte, wie G. Scholz sie vorschlägt, durchaus veränderbar bleiben. Der Zeitfaktor ist mit Sicherheit auch berücksichtigungswürdig, so dass der Religionsunterricht bei der beschriebenen Vorgehensweise auf die Unterstützung aus anderen (inhaltlich verwandten) Fächern angewiesen ist. Es ist doch aber wohl gerade dieses fächerübergreifende Lernen, das einen zeitgemäßen Unterricht qualifiziert. Wenn auch bei G. Scholz noch Spuren zu erkennen sein mögen, Furcht als Glaubensmanko darzustellen, so bleibt doch festzuhalten, dass er Wesentliches erkannt hat. Seine differenzierte entwicklungspsychologische Darstellung bereitet die Grundlage, an die die treffenden religionsdidaktischen Überlegungen sich anschließen. Besonders seine intentionalen Ansprüche, die um die Mehrdimensionalität biblischer Sprache kreisen, eine Wirklichkeiterschließung und Unterscheidung von Gesagtem und Gemeintem auf der Grundlage sprachlicher Propädeutik und die Instrumentalisierung von biblischen Wundergeschichten zur individuellen Förderung des

⁵⁵⁸ Ebd.

⁵⁵⁹ Als besonders geeignet hält der Verfasser die in den Psalmen ausgedrückten Grunderfahrungen des Menschen. Hierin ist eine Übereinstimmung mit I. Baldermann zu erkennen, der die Psalmen als besonders geeignet ansieht, die 'Angst' unterrichtlich zu thematisieren.

⁵⁶⁰ Vgl. G. Scholz, a.a.O., S. 162 - 176. Der Verfasser präsentiert ein konkretes Unterrichtsbeispiel zu Mk 4,35-41, das er für das auslaufende Grundschulalter und die Orientierungsstufe ausweist. Aufgrund des Anspruchsniveaus kommt es m. E. für die Grundschule jedoch nicht in Frage.

Kindes und Stärkung seiner psychischen Verfasstheit treffen die Anliegen dieser Arbeit exakt. Es geht hier weniger um das (sachgemäße) Verstehen und Interpretieren von Wundergeschichten wie bei St. Alkier und B. Dressler, als vielmehr um ein erweitertes Nachdenken und Betrachten unserer Wirklichkeit, d. h. die Wundergeschichte ist in ihrem funktional-symbolischen Wert zu sehen – darin scheinen die Anliegen von G. Scholz und dieser Arbeit identisch zu sein. Dennoch soll die semiotische Lektüre in das Unterrichtsvorhaben integriert werden, weil sie a) ein recht neues methodisch-didaktisches Terrain im Religionsunterricht der Grundschule eröffnet und b) den Schüler/die Schülerin als Persönlichkeit Ernst zu nehmen versucht, was im gegebenen Kontext von außerordentlicher Wichtigkeit ist.

Bevor ganz konkret unterrichtspraktisches Handeln betrachtet werden kann, ist danach zu fragen, welche Deutungsvoraussetzungen in Bezug auf Wundergeschichten Kinder überhaupt mitbringen. Dieses kindliche Wunderverständnis wird exemplarisch am Beispiel der Sturmstillungsgeschichte zu konkretisieren sein.

2. Kindliche Deutungsperspektiven im Umgang mit Wundergeschichten

Weil das Schulkind den Familienkontext mit erfahrungsmäßig erweitert, schwindet die häusliche Bindung und damit auch die familiäre Geborgenheit.⁵⁶¹ Zur Verlängerung der frühkindlichen Haltung entwickelt das Kind regressive Verhaltenstendenzen. Das Geborgenheitsgefühl wird leicht auf Gott übertragen. Dieser wird als Geist betrachtet, der einem Gespenst (Gerippe aus Knochen) ähnelt. Das konkrete kindliche Denken orientiert sich an Bekanntem wie Gespenstern und Geisterbahn. Aufgrund säkularisierter Bewusstseinsformen ist davon auszugehen, dass vielen Kindern Gott als religiöse Vokabel zunehmend fremd ist. Sinngestaltung, so die Überzeugung vieler, ist etwas, das für den Menschen machbar ist. Mitunter ist die Erfahrung von einem als Erziehungsmittel instrumentalisierten Gott anzutreffen, ein Gott, der alles beobachten kann.⁵⁶² Diese Vorstellung von einem Gott, der alles kontrolliert, ein "Aufpasser-Gott" sozusagen, hat oft ein angstbesetztes Gottesbild zur Folge.

⁵⁶¹ Wobei der Vollständigkeit halber darauf hingewiesen werden sollte, dass die Loslösung aus dem Familienkontext schon mit Eintritt in den Kindergarten einsetzt.

⁵⁶² Vgl. H.-J. Fraas, a.a.O., S. 210. Aufgabe für die religiöse Erziehung vor allem im Religionsunterricht ist die Weiterentwicklung kindlicher Gottesvorstellungen und Erschließung der christlichen Symbolwelt. Dazu ist es unerlässlich, dass auch Alltagserfahrungen zur Sprache gebracht werden, denn das Ziel religiöser Beziehung ist die Orientierung des Religionsunterrichts an der Realität.

"Im Sinn des christlichen Glaubens von Gott zu reden heißt von Jesus von Nazareth zu reden; denn in Jesus kommt Gott zur Sprache."⁵⁶³ In diesem Sinne passen sich die neutestamentlichen Wundergeschichten hier treffend ein. Eine Kreuzestheologie kann jedoch im Grundschulalter lediglich angebahnt werden.

Beim Abbau der egozentrischen Interessen, die zunächst aus einem Selbstbehauptungsinteresse heraus notwendig sind, kann die christliche Tradition eine nicht zu unterschätzende Rolle einnehmen.⁵⁶⁴ Eine diesbezügliche Zielformulierung heutiger religiöser Erziehung kann lauten: Dem Kind bei seinen Existenzproblemen Geborgenheit geben. "Die 'heile Welt' ('Heil', 'Heiland') ist [...] ein wichtiges Schlüssel-Symbol. Sie ist ein eschatologisches Zielbild."⁵⁶⁵

„Wunder sind nicht das grundsätzlich Unmögliche, sondern die seltene Erfahrung eines Einbruchs der übernatürlichen Welt. Bei solchen Erfahrungen kommt es nicht darauf an, das eine innerweltliche Kausalität aufgehoben ist, sondern daß der Mensch dabei einem Gott begegnet.“⁵⁶⁶ So beschreibt W. Neidhart den Anspruch von Wundergeschichten in Anbetracht des Wirklichkeitsverständnisses antiker und heutiger Menschen.

Das Wunderverständnis gegenwärtiger Grundschulkinder heutzutage richtet sich in erster Linie auf den inhaltlichen Bestand der Wundergeschichte und weniger – wenn überhaupt – auf die o.g. intentionale Seite. Folgt man den Vorschlägen von G. Scholz wird sich vermutlich bei guter Strukturierung des Unterrichts, eine Veränderung hin zu einem Wunderverständnis in Richtung kerygmatischer Intention und eine Sichtweise der Wundergeschichten als Sprachmodelle für Nichtgegenständliches mit der gleichzeitigen Erweiterung zu einem mehrdimensionalen Wirklichkeitsbild anbahnen lassen.

Zu erfragen ist jetzt, wie a) Kinder zwischen dem 6. und 11. Lebensjahr generell Wundergeschichten auffassen und wie b) die Glaubens- bzw. religiöse Entwicklung sich auf

⁵⁶³ Ders. a.a.O., S. 212.

⁵⁶⁴ Bei der Auswahl der Stoffe aus der biblischen Tradition ist jedoch eine gründliche Vorauswahl nötig, denn wie Pfister in seiner religionspsychologischen Abhandlung "Das Christentum und die Angst" recht deutlich macht, enthält die Bibel neben etlichen angstlösenden Motiven auch eine Reihe von angstfördernden Motiven, so z. B. der strafende Gott, die Existenz des Bösen und der Sünde, Jesu Gottesforderungen die z. T. streng und unerfüllbar scheinen, eschatologische Drohungen, Jesus als Weltenrichter, vgl. O. Pfister, ²1975, S. 175 – 180. Diesen stellt er die angstlösenden Motive gegenüber wie z. B. einen von Liebe und Güte geprägten Vater-Gott, Leistungsfreiheit zum Erwerb von Gottes Gnade, Buße und Gebet (damit korrespondieren angstmildernde Eigenleistungen in den Glaubensvorstellungen von Kindern), Verheißung vom Reich Gottes, Jesu therapeutische Wirksamkeit, vgl. O. Pfister, a.a.O., S. 154 – 175.

⁵⁶⁵ H.-J. Fraas, a.a.O., S. 216.

⁵⁶⁶ W. Neidhart/H. Eggenberger (Hrsg.): Erzählbuch zur Bibel, ²1976, S. 90.

die Geschichte von der Sturmstillung übertragen lässt. Hierauf aufbauend werden die später aufgezeigten didaktischen Ansätze transparent und sinnvoll.

Das Wunderverständnis von Schüler/innen entspricht zu großen Teilen dem der Erwachsenen: "Mit dem Begriff Wunder verbinden die Schüler zunächst eher unvorstellbare, ungewöhnliche und außerordentliche Ereignisse aus dem Bereich des Straßenverkehrs oder der Krankheit, die nicht den normalen Erwartungen entsprechen, als biblische Wunder oder göttliches Eingreifen."⁵⁶⁷ Also wird das Wort 'Wunder' zunächst noch gar nicht mit Gott oder der Bibel in Verbindung gebracht, ebenso fallen den wenigsten dabei überwältigende Naturereignisse ein. Es liegt somit quasi auf der Hand, dass die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen der Meinung ist, biblische Wundererzählungen hätten für ihr eigenes Leben kaum eine Bedeutung, was allerdings keine direkten Rückschlüsse auf ihren Glauben zulässt.⁵⁶⁸ Die angenommene mangelnde existentielle Relevanz der biblischen Wundergeschichten, die auf der ungenügenden Fähigkeit zur symbolischen Auslegung beruht, steht jedoch gänzlich im Widerspruch zu ihrer hoffnungsstiftenden, heilenden und befreienden Dimension⁵⁶⁹. Aus seiner Befragung zieht H.-J. Blum folgendes Fazit: "Die Ergebnisse zeigen, daß in dem Maße, wie die Wundererzählungen symbolisch ausgelegt werden, die Chance auf existentielle Relevanz wächst und die Glaubenszweifel schwinden."⁵⁷⁰ Was bleibt, ist nach H.-J. Blums Meinung der Versuch, die Bibel mit ihren Wundergeschichten als ein "aktuelles" Buch nahe zu bringen, mit dessen Hilfe Lebensbewältigung in Grenzsituationen wie die der Angst möglich sein kann!⁵⁷¹

Die strittige Frage, ob Wundergeschichten Kindern im Grundschulalter "zugemutet" werden können oder nicht, pendelt in letzter Zeit in der fachwissenschaftlichen Diskussion mehr zu einer Befürwortung, auch wenn bei Kindern im Grundschulalter dem Symbolverständnis und dem metaphorischen Verstehen noch kognitive Grenzen gesetzt sein sollen⁵⁷². Derartige Annahmen, die auf den Beobachtungs- und Testergebnissen von J. Piaget beruhen, sind

⁵⁶⁷ H.-J. Blum, 1997, S. 169. Aufgrund der verhältnismäßig geringen Angabe der Befragungen ist die Frage der Repräsentativität eher offen.

⁵⁶⁸ Die Mehrzahl leugnet die Existenz Gottes nicht, Jesus wird aber nur von wenigen in seiner Göttlichkeit gesehen, sondern nur als ein Gott nahestehender Mensch, vgl. ders. a.a.O., S. 169. Daraus ist der Auftrag an den RU ableitbar, die übertragen-symbolische Deutungsfähigkeit zu schulen! Das korrespondiert mit den neuesten Erkenntnissen der PISA-Studie, wonach die individuelle Lesekompetenz mit dem Grad an Dekodierfähigkeit von Texten einhergeht, vgl. H. Grundmann 2002: Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht? S. 118 – 120.

⁵⁶⁹ Die Ursachenklärung kann hier nicht erfolgen, sondern in Zusammenhängen, die sich explizit dieser Thematik widmen.

⁵⁷⁰ H.-J. Blum, a.a.O., S. 168.

⁵⁷¹ Vgl. H.-J. Blum, a.a.O., S. 168.

⁵⁷² Nach J. Piagets strukturgegenetischem Ansatz befinden sich Grundschul-Kinder auf der konkret-operativen Stufe. Ein übertragen-metaphorisches Verständnis soll jedoch erst mit Erreichen der formal-operatorischen Stufe vollgültig möglich sein. Die These wird jedoch nach neueren Untersuchungen stark in Frage gestellt. Demnach sind auch jüngere Kinder bereits zu symbolischen Verständnisleistungen in der Lage.

durch neuere, v. a. entwicklungspsychologische Untersuchungen mittlerweile sehr deutlich in Frage zu stellen. Man stellte z. B. fest, dass J. Piaget die Kinder in seinen Untersuchungsreihen auf sprachlicher Ebene stark überfordert hat. Es ist a. a. R. Oberthür zu verdanken, dass auch in der theologischen Diskussion diese novellierten Gedanken Einzug halten konnten, was sich positiv z. B. im Rahmen der neueren Ansätze in der Kindertheologie darstellt.⁵⁷³ Unter Berücksichtigung der von G. Scholz in die Diskussion gebrachten Argumente ist an der Thematisierung von Wundergeschichten in dieser Altersgruppe kaum vorbeizugehen. Auch die unterschiedlichen Theorieansätze zur Glaubensentwicklung sprechen hier ein deutliches Jawort. Nicht zuletzt wird der-/diejenige dem zustimmen, der/die beobachtet hat, wie selbstverständlich im kindlichen Rollen-/Fantasiespiel mit Symbolen umgegangen wird.⁵⁷⁴

Das bisher Gesagte verlangt nach einer Übertragung auf die Geschichte von der Sturmstillung, da diese Wundergeschichte für unseren Kontext von hervorgehobener Relevanz ist. Die eigene exemplarische Übertragung in Orientierung an den Ansätzen von F. Oser und J.W. Fowler erfolgt vor dem Hintergrund a) die o. g. Erzählung als Beitrag zur Glaubensentwicklung zu betrachten und b) den existentiellen Charakter im Kontext von Grenzerfahrungen wie der Angst herauszustellen. Die Erkenntnis von H.-J. Blum, dass die existentielle Relevanz mit der Fähigkeit zur übertragen-symbolischen Auslegung korreliert, fordert das geradezu heraus!

Die Kinder sehen in dem Sturm möglicherweise eine gottgewollte Bestrafung der Jünger, weil diese ungehorsam gewesen sind, möglich erscheint es jedoch auch, dass sie in der Rettung einen von Gott gewollten Lohn (Belohnung) erkennen. Unter Betonung von Vers 40f kann jedoch auch der Gedanke an eine noch ausstehende Bestrafung auftreten.⁵⁷⁵ Sollten die Kinder sich schon auf der zweiten Stufe des Stufenkonzepts von F. Oser befinden (3./4. Schuljahr) werden sie (sich) vermutlich fragen, warum die Jünger kein Gebet gesprochen haben, um die Situation zu verändern; durch solche Eigenaktivitäten kann man in den Augen der Kinder schließlich göttliche Sanktionen abschwächen. Mit Blick auf eine Weiterführung hin zur dritten Glaubensstufe, die nach F. Oser nötig ist für eine persönliche Fortentwicklung, können gemeinsame Überlegungen angestellt werden, wie die Bootsinsassen sich auch

⁵⁷³ Vgl. M. Dornes: Der kompetente Säugling, 1993; vgl. F. Wilkening & H. Krist: Entwicklung der Wahrnehmung, 31995; vgl. D. Stern: Die Lebenserfahrung des Säuglings, 1992; vgl. J. Youniss: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, 1994.

⁵⁷⁴ Vgl. H.-J. Blum, a.a.O., S. 165-167.

⁵⁷⁵ Sicher werden sie sich (empört) die Frage stellen, warum der allmächtige Gott den Sturm nicht schon vorher "beseitigt" hat, um die gefährliche Situation zu entschärfen und die Besatzung zu retten.

selber hätten helfen können bzw. wie sie die bedrohliche Situation im Vorfeld hätten vermeiden können (Mensch als selbstverantwortliches Wesen!).

Ähnlich betrachtet J.W. Fowler die Glaubensentwicklung (Persönlichkeitsentwicklung) des Menschen. Die zweite Stufe soll demnach für die Grundschul Kinder relevant sein. Sie ist geprägt durch ein mythisch-wörtliches Verstehen und buchstabengetreues Übernehmen von Erzählungen, wie die von der Stillung des Sturmes. Demzufolge verstehen Kinder bis etwa zum 4. Schuljahr diese Geschichte inhaltlich wortwörtlich: Alles ist so geschehen, wie in der Erzählung dargestellt: Bootsfahrt, Sturm, Todessituation, Wundergeschehen, Rettung. Zweifel an der realen Wahrhaftigkeit kommen nicht auf. Je nach ihrem Vorwissen hinsichtlich der Wundertaten Jesu halten die Kinder es in dieser lebensbedrohlichen Situation für mehr als nur gerecht und fair, wenn Jesus, der ja schließlich Gottes Sohn ist, seinen treuesten Begleitern und Freunden das Leben rettet. Bis zu dieser Entwicklungsstufe wird sich vermutlich durch die Geschichte die Erfahrung einstellen, dass man bei Jesus gut und sicher aufgehoben ist (war). Jedoch sollte der Religionsunterricht - die spätere kritische Distanzierung vorwegnehmend bzw. vorbereitend – ein Vorverständnis für christologische Tendenzen des Redaktors dieser Erzählung unterrichtlich anbahnen, indem z. B. die Erzählsituation thematisiert wird oder die mehrdimensionale Betrachtungsweise aufgegriffen wird. Indem die Kinder auf sprachlicher Ebene rechtzeitig sensibilisiert werden, kann ihnen diese wie auch andere Wundergeschichten als Sprachmodell für Nichtgegenständliches nahegebracht werden.

Einen für unseren Zusammenhang äußerst interessanten theologischen Ansatz zeigt W. Ritter auf, indem er die biblisch-neutestamentlichen Wundergeschichten in Verbindung bringt mit den lebensgeschichtlich relevanten (kindlichen) Erfahrungen von Grenzen und Verengungen: "In dem, was wir abgekürzt << Wunder >> nennen, geht es exegetisch wie systematisch-theologisch um die Überwindung/Aufhebung von <<Grenzen>> auf Schalom: Fülle, Heil, Ganzsein hin."⁵⁷⁶ Der damit hergestellte Bezug ist für uns von doppelter Relevanz: a) Grenzerfahrungen, wie sie alle Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung (durch-)machen, erzeugen bei ihnen Ängste, b) indem W. Ritter eine Parallelität von Grenzen und Verengungen beschreibt, verweist er indirekt auf die ursprüngliche Wortbedeutung von ‚Angst‘ (vgl. semantische Klärung), nämlich die Empfindung, die sich bei jedem in Verbindung mit einer Angst-Emotion einstellt – der Hals wird eng, das Luftholen wird erschwert. Somit zieht er die Linie gleichsam weiter zum wundergeschichtlichen

⁵⁷⁶ W. Ritter, 1995, S. 838.

Zusammenhang mit der Sturmstillungssperikope. Darüber hinaus begegnet uns das Motiv der **Grenzsituation** in F. Osers Beschreibung der Entwicklung religiösen Denkens.⁵⁷⁷

Zudem ist zu berücksichtigen, dass Erfahrungen, die Kinder heutzutage sammeln können, zu einem Großteil medial vermittelt, d. h. Erfahrungen aus zweiter Hand sind. Zum einen resultieren daraus utopische Allmachtsphantasien, die i.d.R. zeit- und ortlos sind (alles ist möglich!), zum andern werden dadurch aber auch bestehende, entwicklungsbedingte Sichtweisen und Gefühle von begrenzten Lebensmöglichkeiten verstärkt. Dabei handelt es sich um die "Phänomene des (Zu-)Kleinseins, des Nicht-Könnens, der Ohnmacht, des Zukurzkommens; da sind Behinderungen physischer und psychischer Art, da ist Abbruch von Leben, Sterben".⁵⁷⁸ Diese kindliche Erfahrungsebene lässt sich unter der Überschrift "Angst" subsumieren (vgl. Schaubild S.193). Logischerweise stellt sich der Wunsch nach dem Gegenteiligen, nach der Überwindung solcher Verengungen der Lebensmöglichkeiten bei ihnen ein. Sie kompensieren diesen Wunsch- und Traumzustand durch Märchen, Mythen, Heldensagen, biblische Geschichten (z. B. Wundergeschichten) oder säkulare Heilsmythen (z. B. Superman⁵⁷⁹). Während die säkularen Mythen die Gefahr in sich bergen, Wirklichkeit zu verschließen, indem sie die Kinder in eine irreale Sonderwelt führen⁵⁸⁰, besitzen die Wundergeschichten die Kraft der Wirklichkeiterschließung durch Eröffnung von Hoffnung, Vertrauen und Zuversicht spendendem Glauben, den Kinder – darauf verweisen die oben skizzierten Erkenntnisse zur Glaubensentwicklung – ihrem Alter entsprechend annehmen können.⁵⁸¹ Abschließend sei hier noch einmal auf W. Neidhart verwiesen, der das neutestamentliche Wundergeschehen folgendermaßen bewertet: "Wunder bedeutet dann für uns ein Ereignis, in welchem wir staunend, erschüttert und dankbar eine völlig unalltägliche Gabe Gottes erkennen. Bei dieser Erfahrung spüren wir die Nähe der Liebe Gottes. Wenn wir eine Erfahrung in diesem Sinn als Wunder bezeichnen, tritt das Urteil nicht in Konkurrenz zur naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise."⁵⁸²

Aus religionspsychologischer Sicht sind dem kindlichen Bibel- und damit auch Wunderverständnis Grenzen gesetzt. Entwicklungspsychologisch-kognitiv betrachtet können Kinder im Grundschulalter auf kognitiver Ebene sehr lange keine andere

⁵⁷⁷ F. Oser stellt die These auf, dass eine Fortentwicklung im religiösen Denken sich in Grenzsituationen einstellt, vgl. F. Oser u.a. 1980, S. 393 – 394.

⁵⁷⁸ W. Ritter, 1995, S. 832.

⁵⁷⁹ Ebenso gehört zu dieser Kategorie m. E. die aktuelle Fernsehserie Pokémon: Mit Hilfe diverser, mit je speziellen phantastischen Fähigkeiten ausgestatteter sog. P o k é m o n (Phantasiefiguren) besiegt die Hauptfigur Ash (ein etwa zehnjähriger Junge) seine Gegner und steht letztendlich stets als der kleine große Held da.

⁵⁸⁰ Auch wenn J. Piagets kognitiv-strukturgenetische Theorie besagt, dass Kinder ab dem 7. Schuljahr (Stufe der konkret-operatorischen Intelligenz) in der Lage sind, zwischen Faktischem und Fiktivem zu unterscheiden.

⁵⁸¹ Vgl. W. Ritter, 1995, S. 834 - 835.

Deutungsperspektive einnehmen als die der buchstäblich-wörtlichen.⁵⁸³ Theologisch betrachtet haben jedoch auch diese Deutungsperspektiven ihren Eigenwert.⁵⁸⁴ Sobald die Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung die Stufe des formal-operatorischen Denkens erreichen, etwa mit dem 4./5. Schuljahr, ist die Gefahr der Ablehnung gerade der biblischen Wundergeschichten sehr groß, denn die Glaubensentwicklung verläuft, wie wir von F. Oser und J.W. Fowler wissen, nicht automatisch, aber wahrscheinlich auch nicht in einer exakt fixierten Abfolge – einiges deutet auf eine eher dynamische Entwicklung hin. Ein symbolisches Verständnis biblischer Stoffe stellt sich bei einigen Kindern – wie wir gehört haben ist dies jedoch glücklicherweise eine eher geringe Anzahl – nicht ein.⁵⁸⁵ Folgt man den Erkenntnissen von H.-J. Blum, kann dieser Verstehensprozess gefördert werden, wenn die Wundergeschichten in ihrer existentiellen Funktion (praktische Bedeutung) thematisiert werden. Dahingehend ist der Versuch zu werten, diese Geschichte (Mk 4,35-41) exemplarisch in den Kontext kindlicher Ängste einzubinden, allerdings in Kenntnis der Eingeschränktheit des Symbolverständnisses von Grundschulkindern. Ein gemeinsamer Nenner aller Deutungsvarianten der markinischen Wundergeschichten ist die Heil (Ganzheit) und Hoffnung vermittelnde Begegnung mit Jesus, was mit dem menschlichen, insbesondere kindlichen Wunsch nach Heil-Sein korrespondiert.⁵⁸⁶

Kinder wünschen sich, ihre Grenzen (Verengungen) zu überschreiten. Zu diesem Zweck bedienen sie sich der Märchen, Mythen und Heldensagen, der biblischen Stoffe und säkularisierter Heilsmythen. Es geht dabei darum, nicht Vorhandenes zu vergegenwärtigen. Damit soll der eigene Handlungsradius erweitert werden. Das ist eine Form der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zum Zwecke der Selbstwerdung. Diese psychische Aktivität geschieht mit Hilfe von geistigen, bildhaften und akustischen Vorstellungen. Kinder suchen "Übergangsobjekte"⁵⁸⁷, um Konflikte und Ambivalenzen zu ertragen. Religiöse Symbole wie die Wundergeschichten stehen ihnen bei, indem diese Krisen aufgenommen werden und dabei helfen, in neue Abschnitte des Lebens einzutreten und Wirklichkeit verändert zu sehen. Vorhandene Begrenzungen werden demzufolge mit Hilfe der markinischen Wundergeschichten symbolisch überwunden. In der kindlichen Fantasie wirken

⁵⁸² W. Neidhart/H. Eggenberger (Hrsg.), a.a.O., S. 91.

⁵⁸³ H.-J. Blum weist darauf hin, dass die damit einhergehende problemlose Akzeptanz von Wundergeschichten Ähnlichkeiten besitzt mit einem fundamentalistischen Bibelverständnis. Hier wie dort wird das Wundergeschehen im buchstäblich-materialisierendem Sinne verstanden, vgl. H.-J. Blum, a.a.O., S. 110 – 111.

⁵⁸⁴ Darüberhinaus ist es mehr als fraglich, ob die stufenmäßige Entwicklung tatsächlich so starr verläuft, wie die kognitiv-strukturgenetische Theorie J. Piagets es postuliert. Interindividuelle Differenzen sowie der kindliche Umgang mit Symbolen im Rollenspiel sprechen eher für eine dynamische Sichtweise.

⁵⁸⁵ Vgl. H.-J. Blum, a.a.O., S. 111 – 113.

⁵⁸⁶ Vgl. ders., a.a.O., S. 154-155. Heil-Sein bedeutet im Rahmen der Verstehensmöglichkeiten von Grundschulkindern im wortwörtlichen Sinne physische Ganzheit.

⁵⁸⁷ W. Ritter, a. a. O., S. 835. In dieser Arbeit werden solche Objekte mitunter auch mit 'Fetisch' bezeichnet.

Wundergeschichten der (Zukunfts-)Angst entgegen und bergen ein Hoffnungs- und Veränderungspotenzial, indem sie zeigen: So könnte es sein.⁵⁸⁸

Bezogen auf die Wundergeschichte von der Sturmstillung heißt das nichts anderes, als dass mit Hilfe dieser Erzählung im Kontext kindlicher Angst den Kindern Hoffnung offeriert wird, selbstständig oder mit gegenseitiger Unterstützung die Angst zu überwinden bzw. durchzustehen. Dann, wenn die Kinder an typisch kindliche Grenzen stoßen, wenn sie Verengungen spüren, wenn sie merken, dass ihnen die Kehle vor Angst eng wird und sie keine Luft mehr bekommen, ist es der Gedanke an Jesus, der ihnen weiterhelfen kann, mit dem sie diesen Konflikt durchstehen können, mit dem Veränderung möglich ist, der ihnen Heilung schenken kann. Jesus Christus wird für die Kinder zum Heiland, denn heil zu sein ist für sie gleichbedeutend mit der persönlichen Integrität – der Verlust dieser stellt eine Quelle der kindlichen Todesangst dar.

Wie der Religionsunterricht dazu beitragen kann, dass Jesus Christus selbst in Angstsituationen zum lebensfreundlichen Heiland werden kann, sollen die folgenden Darstellungen verdeutlichen. Grundsätzlichere Gedanken zur Angstbearbeitung in der Schule bilden dabei die Hinführung zu den Unterrichtsmodellen.

3. Angstbearbeitung im (Religions-)Unterricht

Mit R. Lachmann ist grundsätzlich zwischen schulischer und gemeindlicher Religionspädagogik zu unterscheiden.⁵⁸⁹ Da diese Arbeit in wesentlichen Teilen einen Beitrag zum schulischen Religionsunterricht leisten will, ist sie konsequenterweise auch der schulischen Religionspädagogik zuzuordnen. Diese ist als Teilbereich der Praktischen Theologie zu betrachten und demzufolge Bestandteil der Theologie. Daraus jedoch ableiten zu wollen, dass sie sich allein auf die Theologie gründe, ist nicht richtig. Heutzutage existiert ein "Pluralismus religionspädagogischer Theorien und Verfahrensweisen"⁵⁹⁰, gespeist aus Theorieelementen von Theologie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie, die sich u.a. in unterschiedlicher Akzentuierung in einzelnen modellhaften Unterrichtsvorschlägen und -bausteinen niederschlagen und konsequenterweise zu einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung führen.⁵⁹¹ Wie das im vorliegenden Fall im Zusammenspiel von Theologie und Psychologie zu bewerten ist, soll anhand diverser, im Vorangehenden

⁵⁸⁸ Vgl. ders., a.a.O., S. 834 – 836.

⁵⁸⁹ Vgl. R. Lachmann, in: G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), 1997, S. 19.

⁵⁹⁰ J. Ohlemacher/H. Schmidt (Hrsg.), 1988, S. 7.

⁵⁹¹ Weiterführende Literatur zu den Grundlagen der Religionspädagogik bei G. Adam/R. Lachmann und J. Ohlemacher/H. Schmidt. J. Ohlemacher/H. Schmidt versuchen dabei das Proprium der evangelischen Religionspädagogik darzustellen.

erarbeiteter Kriterien herausgestellt werden. Darüber hinaus soll einleitend noch einmal einer grundsätzlicheren Fragestellung nachgegangen werden, und zwar der Frage, ob und inwiefern Ängste in schulisch-unterrichtlichen Zusammenhängen überhaupt bearbeitbar sind. Dazu werden die Inhalte und Zielsetzungen von schulischer Arbeit aufgezeigt, konkret wird nach der Bedeutung konstruktiver Angst-Bearbeitung für die Schülerinnen und Schüler sowie für den schulischen Erziehungsprozess gefragt und der Anspruch der Angstbearbeitung geprüft.⁵⁹² Nachdem in einer Art Bestandsaufnahme gängige ausgewählte Unterrichtseinheiten und –modelle, die sich im Wesentlichen auf die Sturmstillungserzählung beziehen, hinsichtlich ihres religionsdidaktischen Wertes zur Angstbefähigung der Kinder analysiert worden sind, wird abschließend der Versuch gewagt, die erarbeiteten Erkenntnisse in ein eigenes Unterrichtsmodell einfließen zu lassen, das je nach Klassenstufe/Lerngruppe veränderbar bleiben soll.

Etymologisch stammt das Wort "Schule" vom griechischen "scholä" bzw. dem lateinischen Begriff "schola" ab, was in die deutsche Sprache übersetzt soviel wie "Muße" bedeutet. Muße, keine Arbeit, eher die besinnliche Ausnahme von Leben und Welt.⁵⁹³ Ein krasser Widerspruch also zum heutigen Bild einer von Leistungs- und Zensuredruck geprägten Schule als "Verteilerin sozialer Chancen"⁵⁹⁴. Die derzeitige Struktur von Schule geht in die entgegengesetzte Richtung ihrer wörtlichen Ursprungsbedeutung, denn sie ist eine prüfende, vergleichende und messende Institution mit Gewinnern und Verlierern. Die Schule steckt in einer Zwickmühle: Als Institution, die ihrer Struktur nach selbst Ängste hervorbringt, soll sie Ängste bearbeiten. Unterteilt man die Kinderängste in die drei Gruppen privat (z. B. Tod, Alleinsein, Streit, körperliche Versehrtheit), halb privat (z. B. Verlust von Freunden, Sorge um Haustiere) und schulisch (Blamage, Ausgrenzung, schlechte Noten), so sollte von vornherein deutlich sein, dass im Bereich der privaten Ängste nur eine begrenzte Bearbeitbarkeit möglich ist; Chancen bieten sich hier sicherlich im Religionsunterricht. Hinsichtlich der halb privaten Ängste sind Offenheit, Aufrichtigkeit und soziales Lernen von herausgehobener

⁵⁹² Die Rolle der Lehrpersonen mit ihren je eigenen Ängsten wird in diesem Kontext sinnvoller Weise mit erfasst.

⁵⁹³ Vgl. H. Halbfäß, 1985, S. 351. So gesehen wäre die Schule damit eine "angstfreie Zone"!

⁵⁹⁴ G. Bittner, 1982, S. 256. Ein Wandel innerhalb der letzten zwei bis drei Jahrzehnte setzt sich jedoch allmählich durch; zumindest im Primar- und Sekundar-I-Bereich wird der Schüler/die Schülerin zunehmend zum Subjekt der Lernprozesse. Handlungsorientierter Unterricht, offene Unterrichtskonzepte, Schülerzentrierung, Freiarbeit (eine Fülle von Materialien für die Freiarbeit im Religionsunterricht ist in den letzten Jahren erschienen), und Wochenplanarbeit seien als Stichworte in diesem Kontext genannt. Insgesamt vollzieht sich eine lobenswerte Entwicklung im Schulalltag. Wie das Beispiel Nordrhein-Westfalen zeigt, sind Veränderungen auch auf curricularer Ebene im Gange: Rahmenrichtlinien mit exakten inhaltlich-thematischen Vorgaben werden durch offenere Lehrpläne ersetzt. Daraus erwachsen weitergehende unterrichtspraktische Möglichkeiten. Auch in der Lehrerbildung setzen sich die o. g. Konzepte allmählich durch.

Relevanz. Der Bearbeitung von schulischen Ängsten steht das Problem der Zensurengebung im Wege.⁵⁹⁵

Im zweiten Teil dieser Arbeit wurde die Angst unter emotionspsychologischen Gesichtspunkten betrachtet. Ebenso ist auf die Bedeutung kognitiver Prozesse hinsichtlich Situationseinschätzung und Handlungsentwurf aufmerksam gemacht worden. Darin liegen wohl auch wichtige Möglichkeiten, was den unterrichtlichen Umgang mit Emotionen anbelangt, denn beides, Kognition und Handlungsentwurf, gehört zum Wesen der Emotion und wird bei einer Situationsneubewertung evident. Wenn es unterrichtlich gelingen sollte, Sinn- und Situationszusammenhänge durch die Kinder neu bewerten zu lassen, wird das Folgen für das kindliche Verhalten haben. Zunächst sollte die Lehrperson über den Weg der Emotions-/Gefühlsstrukturierung die Kinder zu einer differenzierteren Wahrnehmung ihrer Gefühle anleiten. Die Zielvorstellung ist eine selbstständige Handlungskontrolle. Ein folgender Schritt wäre das Reflektieren dieser Gefühle. Dadurch können Situationen differenzierter betrachtet werden als zuvor, wobei sowohl der erste als auch der zweite Schritt bei der Arbeit mit Grundschulkindern seine (entwicklungsgemäßen) Grenzen haben wird. Es geht ganz allgemein darum, die Gefühlsansprechbarkeit bei Kindern (und auch Lehrern!) zu fördern, was zugleich auch der Entwicklung des Empathievermögens dient.⁵⁹⁶

Die Schule soll den Kindern Unterstützung bei der Bearbeitung schwieriger Situationen wie der Angst bieten, so wollen es die administrativen Vorgaben.⁵⁹⁷ Inwiefern kann das überhaupt gelingen? Wie weiter oben dargestellt wurde, ist Angst eine Reaktion auf die Störung des inneren Gleichgewichts durch bedrohliche Vorgänge, mit der Folge des drohenden Verlusts der Selbstkontrolle. Angst ist weiterhin als Reaktion des Einzelnen anzusehen, sie ist i. d. R. subjektiv, d. h. die Angstaussprägung kann bei verschiedenen Personen in der gleichen Situation völlig unterschiedlich sein. So wird die Bearbeitung der Angst zunächst zu einer individuellen Aufgabe. Für eine Gruppe wie die Schulklasse bestehen aus dieser Perspektive gesehen diesbezüglich eher beschränkte Möglichkeiten.⁵⁹⁸

⁵⁹⁵ Vgl. M. Brandt: Gegen die Angst hilft nur der Umweg des Mutes, 2001, S. 18 - 19. Der Religionsunterricht ist jedoch nicht so ausgeprägt in die genannte Selektionsmühle eingebunden wie manches andere Schulfach, z. B. Mathematik oder Deutsch. Die Bewertung und Benotung kann hier durchaus in ein Konzept der Persönlichkeitsförderung eingebunden sein, ohne das System zu verlassen bzw. zu sprengen.

Das Problem der Zensurengebung im Religionsunterricht ist differenziert dargestellt in D. Zilleßen: Religionspädagogisches Praktikum, 1976, S. 191 - 197.

⁵⁹⁶ Vgl. Th. Bartmann, in: U. Itze u.a. (Hrsg.): Emotionalität als Dimension des Unterrichts, 2002, S. 36 – 44. Nach Auffassung Bartmanns ist die beschriebene Vorgehensweise bei vielen schulischen Konfliktsituationen recht nützlich und hilfreich.

⁵⁹⁷ Vgl. dazu z. B. die evangelischen Rahmenrichtlinien für die Grundschule in Niedersachsen 1984, S. 4 und S. 17.

⁵⁹⁸ Diese Möglichkeiten bieten sich beispielsweise dadurch, dass bestimmte Gruppen von Ängsten, die entwicklungspsychologisch betrachtet für eine spezifische Altersgruppe charakteristisch sind, verschlüsselt, d.h.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Dabei ist die bewusste Angstbewältigung von der unbewussten zu unterscheiden. Bei der zweiten Form werden die Ursachen und mögliche Perspektiven nicht in den Blick genommen, sondern die Angst wird durch innerpsychische "Tricks" wie Verleugnung und Verdrängung eher passiv abgewehrt.⁵⁹⁹ Unbewusste Angstabwehr kann zu Angsterkrankungen führen.⁶⁰⁰ Die bewusste, d.h. aktiv-kreative Angstbewältigung beinhaltet immer eine Erweiterung der Selbstkompetenz der Betroffenen im Umgang mit ängstigenden Situationen. Dabei kommt dem Aussprechen besondere Bedeutung zu. Es ist der Übergang von der unbewussten Reaktion zur bewussten, indem die eigenen Emotionen mitgeteilt werden. Erst so ist das Individuum fähig, geäußerte (versprachlichte) Gefühle zu bearbeiten (Versprachlichung der eigenen Angst). Diese Bearbeitung von Kinderängsten in der Schule kann als "Stärkung der Persönlichkeit"⁶⁰¹ betrachtet werden. Der Religionsunterricht darf sich insofern nicht zuletzt aufgrund seiner Aufgabenstellung und Zielsetzung besonders angesprochen fühlen, wahrscheinlich mehr noch als jedes andere Fach des Fächerkanons.

Die ambivalente Funktion von Angst im Kinderleben zeigt sich in positiven und negativen Folgen. Positiv wirkt sie, abgesehen von der physischen Schutzreaktion, auf die Entwicklung und Reifung des Kindes, insofern als daraus Situationen erwachsen, aus denen Herausforderungen resultieren, insbesondere weil sie bedrohlich sind oder eine Herausforderung darstellen. Die damit einhergehende Angst bewirkt einen Impuls zu ihrer Überwindung; Annahme und Bewältigung der Angst stellen somit einen gelungenen Entwicklungsschritt dar und stärken das persönliche Gefühl für den eigenen Wert. Die negative Funktion resultiert aus unbewältigten Ängsten. Diese können psychische und psychosomatische Folgen haben (z. B. Nervosität, Störungen der Kontaktfähigkeit und ggfs. Lernprobleme), die häufig in einer persönlichen Wertverunsicherung begründet sind bzw. diese verstärken.⁶⁰² Angst und Wertempfinden stehen demnach in einem engen Zusammenhang. Da schulische Erziehung auch Wertvermittlung beinhaltet, darf in der Schule der Dialog mit den Ängsten und Sorgen der Kinder nicht fehlen, damit sie ein Gefühl des Angenommenseins und der hilfreichen Begleitung haben. Der evangelische Religionsunterricht als Teil des Fächerkanons versucht dazu unter christlichem Vorzeichen einen Beitrag zu leisten.

nicht in direkter persönlicher Ansprache dargeboten und unter Mithilfe der Klassengemeinschaft Lerngruppe aufgearbeitet werden.

⁵⁹⁹ Vgl. dazu das Kapitel zu den Angstabwehrmechanismen im zweiten Teil dieser Arbeit.

⁶⁰⁰ Untersuchungen zufolge leidet ca. jedes siebte Grundschulkind unter Angststörungen, vgl. Medica aktuell, 23. November 2000.

⁶⁰¹ M.. Brandt, a.a.O., S. 19.

⁶⁰² Vgl. U. Itze/R. Winkel, a.a.O., S. 184-195.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Durch den unterrichtlichen Umgang mit dem Thema Angst entwickeln die Kinder ein Lebensgefühl, das von positiver Hoffnung geprägt ist. Entsprechend könnte das Lernziel sein, die Angst als eine menschliche Grundgegebenheit, mit der man umgehen kann, Kindern nahezubringen.⁶⁰³ Sinnvoll ist ein (indirekter) Einstieg (z. B. Literatur) in das Thema, bei dem die Kinder ihre Ängste auf Umwegen formulieren können, um sie anschließend mit anderen bearbeiten zu können. "Für einen konstruktiven Umgang mit der Angst sind die drei Elemente Sprache, Bilder und Handlung bedeutend".⁶⁰⁴ Auch der non-verbale Ausdruck ist wichtig. Beim Einsatz von Bilderbüchern ist darauf zu achten, dass diese kindliche Hoffnungs- und Mutbilder eröffnen, sowie Impulse für handlungsorientiertes Lernen (Malen, Basteln, Spiel etc.) geben. Die Gefühlsvermittlung hat ihren eigenen Stellenwert in der Grundschule. Gefühle wie Wert, Zuversicht und Zugehörigkeit wirken präventiv im Hinblick auf die o.g. negativen Folgen kindlicher Angst.⁶⁰⁵ Auf beiden Seiten (Lehrer, Schüler) geht die Wahrnehmung der Handlung voraus. Auf den emotionalen Bereich übertragen bedeutet Wahrnehmung aber nicht nur 'wissen', sondern ebenfalls sich einfühlen können, sich einen Eindruck verschaffen. Der Folgeschritt (verstehen, benennen) dient als Grundlage, um konstruktiv – verantwortlich handeln zu können. Dieses Handeln im religionspädagogischen Arbeitsfeld mit einer biblisch-christlichen "Handlungsanleitung" (Mk 4,35-41) bietet den Kindern eine Zukunfts- und Hoffnungsperspektive. "Grundschularbeit in diesem Sinn heißt Lebens-Bildung".⁶⁰⁶ Kategorisierungen und Erhebungen jeglicher Art machen deutlich, dass Kinder schwerpunktmäßig dann Ängste empfinden, wenn sie sich existenziell betroffen und bedroht fühlen. Beiträge, die diese Ängste aufgreifen und die Kinder handlungsfähiger machen, sind Beiträge von existenzialer Bedeutung, denn sie gestatten ihnen ein wenig mehr an Heil-Sein.

Weil Schule, und insbesondere die Grundschule, einen eigenen Lebensraum für das Kind darstellt, sollte sich das gemeinsame Lernen und Leben hier in einer Atmosphäre des Vertrauens vollziehen. Ein gedeihliches Verhältnis gegenüber dem Kind liegt in der gemeinsamen Verantwortung von Elternhaus und Schule.⁶⁰⁷ Der evangelische Religionsunterricht kann dazu einen bedeutsamen Beitrag leisten, indem er diese Vertrautheit, die sich in den ersten Grundschuljahren aufbauen kann, durch die Thematisierung menschlicher Grunderfahrungen, zu der auch die Angst gehört, in einem

⁶⁰³ Die Lehrperson sollte sich vorab gründlich mit der Angst auseinandersetzen!

⁶⁰⁴ U. Itze/R. Winkel, a.a.O., S. 196.

⁶⁰⁵ Vgl. ebd., S. 195 – 202. Intention der Autoren ist vermutlich eine langfristige, fächerübergreifende bzw. projektorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema Angst in der Grundschule.

⁶⁰⁶ U. Itze, a.a.O., S. 16.

⁶⁰⁷ Deshalb ist es gerade bei diesem thematischen Kontext ratsam, vor dem unterrichtlichen Einstieg in die Thematik Angst, gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten auf einem Elternabend Anliegen und Vorgehensweise sowie die darzubietenden Medien zu erörtern.

religiösen Deutungshorizont produktiv begleitet.⁶⁰⁸ Wenn dann Kinder hinsichtlich ihrer Angst dem Religionslehrer mehrere Bezugspersonen im Kontext ihrer Angstbewältigungsstrategie offenbaren, sollte dies als ein Hinweis auf die im theologischen Teil genannte systematisch-theologische Komponente des multipersonalen christlichen Beistands gewertet werden (Netzwerkcharakter der Vorstellung vom Heiligen Geist).

Nicht zuletzt durch die neuere R + V-Studie zur Angst von Kindern wird eine Verschiebung der Kinderängste in Richtung globaler existenzbedrohender Katastrophen deutlich, was u.a. mit einem zunehmenden Vertrauensverlust in die Verlässlichkeit erwachsener Personen einhergeht. Sie fühlen sich hilflos, ausgeliefert und ohne Unterstützung. Die Konsequenz sollte deshalb lauten: Personen, die Religionsunterricht in der Schule unterrichten, sind aufgefordert, ein Lebensgefühl nahezubringen, das sowohl positiv wie auch hoffnungsvoll ist, das sowohl Unterstützung als auch Gottes Beistand dezidiert mitteilt und vermittelt. Darüber hinaus sollen (Schul-)Kinder zu einem konstruktiven Umgang mit ihrer Angst angeleitet werden, indem sie mehrdimensional-ganzheitlich analysieren, artikulieren, agieren, kritisieren und differenzieren.⁶⁰⁹ Angesichts des o.g. beängstigenden und z. T. lähmenden globalen Unheils, vor dem Kinder heutzutage zunehmende Angst empfinden, kann mit Hilfe einer durchdachten unterrichtlichen Vorgehensweise emphatisches Denken und eine solidarische Gesinnung gedeihen, was sich, religionspädagogisch gestaltet und geprägt, auf Gottes Friedenswillen stützt, d.h. auch ein positives Hoffungsgefühl beinhaltet, getragen durch eine vertrauensvolle und verlässliche Gottesbeziehung. Diese Gewissheit wird im Religionsunterricht mithilfe von biblischen Bildern (Geschichten) von einem zukunftsweisenden, verlässlichen und beistehenden Gott weitergegeben – zu diesen Bildern zählt neben vielen anderen auch das der Geschichte von der Stillung des Sturmes (Mk 4,35-41).⁶¹⁰

Angesichts der Tatsache, dass der Religionsunterricht, der an dieser Stelle thematisiert wird, als Teil des Fächerkanons neben etlichen anderen Unterrichtsfächern in den organisatorischen Ablauf der Schule involviert ist, kann und soll ein Befund nicht tabuisiert werden, der unmittelbar mit dem Schulalltag verbunden ist: Die Schulangst⁶¹¹. Von der Schule als Neuanfang, bei dem Gewohntes aufgegeben und Fremdes integriert werden

⁶⁰⁸ Vgl. W. Schwendemann u.a., 2002, S. 113-116.

⁶⁰⁹ Vgl. M. Plieth, 2002, S. 31-33. Das dahinterstehende Muster entspricht den in dieser Arbeit genannten Grundlagen schulischer Konfliktbearbeitung.

⁶¹⁰ Vgl. dazu auch den Ansatz von H. Schmidt, der im 3. Teil dieser Arbeit Erwähnung findet.

⁶¹¹ Nach Auffassung von U. Itze/R. Winkel steht diese Angstform heutzutage – anders als noch in den 70er Jahren – bei Kindern deutlich seltener im Zentrum des Angsterlebens als beispielsweise gesellschaftlich bedingte Ängste, vgl. U. Itze/R. Winkel, a.a.O., S. 183. Als ordentliches Lehrfach ist der Religionsunterricht ebenso wie

muss, war weiter oben schon die Rede. Solcher Neubeginn stellt stets eine gewisse Konfliktsituation dar und diese ist häufig mit Ängsten verbunden. In diesem Stadium sind es für die Kinder vorwiegend Trennungsängste, die sich hier auftun. Das Neue und Fremde kann ebenso eine Bedrohung für das Kind darstellen und Todesängste können schlimmstenfalls eine (Spät-)Folge sein. Überdies werden in Einzelfällen sogenannte Angstverstärker von zu Hause mitgegeben, z. B. eine gewisse (Erfolgs-) Erwartungshaltung der Eltern. Der sich alltäglich einstellende Schuldruck bewirkt immer öfter ein inneres Fluchtverhalten von der Schule.

"Wenn das Leben draußen stattfindet und drinnen Ängste aufkommen ist der Ausstieg nur eine Frage der Zeit.⁶¹² Dass dieser kausale Zusammenhang zwischen Schulangst und Schulversagen bzw. Schulumüdigkeit und -ausstieg besteht, vermutet auch der Potsdamer Wissenschaftler Karl-Heinz Thimm. Er nennt neben den persönlichen Ängsten sechs weitere Wirkungsräume (soziale Benachteiligung, Familie, Kultur und Gesellschaft, Schule, Gleichaltrige, Alternativen wie z.B. Videogucken), die einzeln oder im Zusammenspiel Schulverweigerung und -müdigkeit beeinflussen.⁶¹³

Es manifestieren sich diverse Kinderängste in der Schule: Leistungs-, Prüfungs-, Vergleichs- und Versagensängste. Stresssituationen und deren Folgen (vergleichen, konkurrieren) sind im allgemeinen kausal für die Entstehung von Ängsten in der Schule verantwortlich. Solche Stressmomente, z. B. die bekannten Vorzeigesituationen, sind auch nach dem Schulvormittag ursächlich für Kinderängste.⁶¹⁴

Es besteht also ein kausaler Zusammenhang zwischen den Kinderängsten und dem, was als neu, fremd und bedrohlich in und an der Schule erlebt wird. Das Kind erlebt seine Grenzen, es befindet sich in der Regel in der Situation des Kleinen, Unterlegenen, d. h. Hilflosen. Wird die Angst zu groß, schwindet das Vertrauen sowie die Neugier gegenüber der Umwelt, was sich nicht zuletzt auf die Lernleistung bzw. auf die gesamte Einstellung zur Schule auswirken kann.⁶¹⁵ Die Pseudo-Debität sei in diesem Zusammenhang als mögliches Folgebeispiel

die anderen Fächer davon betroffen. Man kann jedoch davon ausgehen, dass dem Religionsunterricht bedeutend seltener die Rolle des Verursachers zukommt.

⁶¹² Peter Brandhorst: Wer einmal länger draußen ist, 2003, S.21, Original im Fettdruck.

⁶¹³ Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft, 1/2003, S. 21-23.

⁶¹⁴ Nach R. Schwarzer sind die oben genannten Formen von Kinderängsten in der Schule ausnahmslos unter der Kategorie der Leistungsangst zu subsumieren und, weil an den sozialen Kontext Schule gebunden, gleichzeitig eine Form von sozialer Angst. Deshalb ist der Verzicht auf expliziten Leistungsvergleich in den ersten Grundschuljahren pädagogisch sinnvoll, um das Bewältigungsverhalten auf die Sache und nicht auf den sozialen Vergleich zu richten, vgl. R. Schwarzer, a.a.O., S. 103.

⁶¹⁵ Vgl. H. Hasler/E. Schwartz: Was Kinder über ihre Ängste als Schüler sagen und denken, 1982, S. 277 - 281. Das an dieser Stelle von den Autoren aufgeführte Unterrichtskonzept hat nur indirekt mit dem

erwähnt. Überdies weist A. Bucher auf den negativen Einfluss von Schulangst als Teilbereich allgemeiner Angstgefühle auf das Glücksempfinden von Kindern hin. Der Bereich des Kinderglücks sollte von allen, die mit dem System Schule in Verbindung stehen, in erster Linie Schüler, Eltern und Lehrer, hoch be- und -geachtet werden! Bei Befragungen zum glücklichsten Kindheitserlebnis wurden nur selten Schulerlebnisse genannt, vornehmlich dann, wenn sie in Verbindung mit Erfolg (Noten, Abschluss etc.) standen. A. Bucher folgert daraus, dass ein angstbesetztes Schulerleben das globale Kindheitsglück schmälert.⁶¹⁶

Doch nicht ausschließlich die o. g. Gründe können für die Schulangst ursächlich sein. Darüber hinaus sind die Auslöser ebenso bei Schwierigkeiten zwischen einzelnen Lehrpersonen und den Schülern⁶¹⁷, wie auch bei Konflikten innerhalb einer Gruppe von Schülern, also auf der innerschulischen Beziehungsebene zu suchen. So wurde in der Presse beispielsweise von einem Mädchen berichtet, das über mehrere Jahre hinweg unter dem Mobbing ihrer Mitschüler zu leiden hatte und demzufolge dem Unterricht teilweise gänzlich fern blieb und schließlich die Schule ohne Abschluss abbrach.⁶¹⁸

Auch Familienprobleme wie z. B. fehlende Anerkennung im Elternhaus kommen als Gründe für gewisse Schulängste in Frage. Dies kann der Fall sein, wenn die Eltern beispielsweise grundsätzlich eine ablehnende Haltung gegenüber jeglicher Leistung zeigen, das Kind sich aber in dem durch kulturelle Traditionen geprägten sozialen Lebensraum Schule bewegt, in dem Leistungen nun mal erwartet sowie auch dokumentiert werden und das Kind selbst diesen positiv gegenübersteht. Durch derartige familiäre Bedingungen verliert es nach und nach die (Wert-)Orientierung mit dem möglichen Resultat der Schulangst.⁶¹⁹

Religionsunterricht zu tun, deshalb lasse ich es bei der späteren Erörterung der exemplarischen Unterrichtsvorschläge weitestgehend außer Acht.

⁶¹⁶ Vgl. A. Bucher: Was Kinder glücklich macht, 2001, S. 175 – 178.

⁶¹⁷ Von einem Zusammenhang zwischen der Lehrerpersönlichkeit und der Angstemotion der Schüler berichtet auch E. Meyer. Angstmindernd sind seiner Einschätzung nach eine hohe Wertschätzung des Lehrers, ein rücksichtsvolles Verhalten, die gerechte Benotung, eine Gleichbehandlung aller Schüler sowie loben und würdigen. Überdies stellt er einen Zusammenhang fest, zwischen dem Grad der Angst und den Anteilen an Selbstständigkeit der Schüler, vgl. E. Meyer: Unterrichtsthema Angst, Wiesbaden 1978, S. 16 - 21.

⁶¹⁸ Vgl. Meppener Tagespost, 54. Jg., Nr. 261, 6.11.99. Ein schwedisches Gericht gab dem Mädchen Jahre später auf ihre Klage gegen den Schulträger Recht und verurteilte die beklagte Gemeinde zur Zahlung von umgerechnet 30.000 Mark. Die Klägerin hatte bei ihrer Klage u. a. ihre verschlechterten Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt geltend gemacht.

⁶¹⁹ Vgl. R. du Bois 1995, S. 103 - 134. Im pädagogischen Handlungsfeld Schule kommt der (erzieherischen) Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ein bedeutungsvoller Stellenwert bei. "Zum Wohle des Kindes" lautet dabei die Zielperspektive, die beide gemeinsam und jede für sich verfolgen sollen! Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interaktionsformen von Familie und Schule ist es naheliegend, weshalb diese beiden Institutionen eng zusammenwirken sollten (Familie: individuell, familienbezogen - Schule: gruppen- bzw. gesellschaftsbezogen, vgl. R. Oerter/L. Montada, 1987, S. 241 – 257). Sofern mit dem Wohl des Kindes eine ganzheitliche Perspektive fokussiert wird, sind wechselseitige Stützung und Ergänzung von Schule und Familie nur allzu sinnvoll. So könnte das pädagogische Leitprinzip für beide Seiten und schließlich im Miteinander in

R. Oerter/L. Montada machen auf das Phänomen der Schulangst als Folge von Schulversagen aufmerksam. Die psychosomatischen Reaktionen reichen bei diesen Fällen von der Depression bis hin zu Suizidversuchen. Befragungen zufolge verspüren ca. 60 % der Schüler beim Austeilen der Arbeitshefte Herzklopfen, Händezittern, Magendruck, Appetitlosigkeit und Müdigkeit.⁶²⁰

Damit wäre das Problem der Äußerungsformen von Schulangst erreicht, konkret schließt sich die Frage an: Woran kann man, können Lehrerinnen und Lehrer beispielsweise erkennen, ob ein Kind derartige Gefühle hat? Bei der Beantwortung dieser Frage ist zwischen drei Bereichen zu unterscheiden: 1. der verbale Bereich, 2. der nonverbale Bereich, 3. der gestische Bereich.⁶²¹ Zum verbalen Bereich zählen gehetztes, schnelles, unartikulierte Sprechen ebenso wie Stottern, die Verwendung gleicher Formulierungen, Verlegenheit beim Aufgerufenwerden und die ausschließliche Ansprache an den Lehrer. Im nonverbalen Bereich treten solche Verhaltensweisen wie unsicheres Umherschauen, verlegenes Lächeln, Gesichtszucken und ein meist ängstlicher Blick zum Lehrer auf. Zum gestischen Bereich gehören das Stift und Nägel kauen, das Zappeln, ein nervöses Spiel mit den Händen, schaukeln und herumzerren an Kleidungsstücken.⁶²² Es gehört schon ein intensives Beobachten des einzelnen Kindes dazu, um herauszufinden, ob hier ein Fall von Schulängstlichkeit vorliegen könnte. Mindestens eines der genannten Symptome ist heutzutage sicherlich bei nahezu jedem Schulkind zu beobachten, was die exakte Zuordnung für die einzelne Lehrperson deutlich erschwert.

Abschließend bleibt noch die Frage, inwieweit Schulangst, ebenso wie die Ängstlichkeit angeboren sein kann. Vermutlich ließen sich auch für das Bekenntnis zu solch einer These Verfechter finden. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hinsichtlich der Ursachen für die Schulangst die "Schuldzuweisung" stark mit abhängig ist von dem jeweiligen politischen Urteil bzw. von der Grundeinstellung des Verfassers/der Verfasserin zu gewissen kulturellen Traditionsgütern wie z. B. der Leistung.

folgendem Gedanken liegen, den H. Nohl formuliert hat: "Wo ich vertraue, handle ich selbst besser – wo mir vertraut wird, fühle ich mich gebunden und bekomme Kräfte über mein Maß", H. Nohl, ³1949, S. 138.

⁶²⁰ Vgl. R. Oerter/L. Montada 1987, S. 877 - 878.

⁶²¹ Eine differenzierte Übersicht zur Wahrnehmung von Emotionen von Grundschulkindern zeigt F. Petermann, vgl. F. Petermann, in: U. Itze u.a. (Hrsg.), 2002, S. 23.

⁶²² Vgl. H. Hasler/E. Schwartz: Haben Kinder Ängste vor, in und nach der Schule? 1982, S. 276; E. Schwartz: Meine Angst und eure Ängste, 1982, S. 259.

4. Analyse zu religionspädagogischen Unterrichtsmodellen zur Angst

Nachdem die schulischen Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten dargestellt worden sind, soll das Folgende insofern konkret den Schulalltag beleuchten, als dass in Form einer Bestandsaufnahme Unterrichtsvorlagen zum Thema "Angst" für den Religionsunterricht anhand der gewonnenen Kriterien begutachtet werden. Vorwegnehmend sei darauf hingewiesen, dass sich die folgenden Darlegungen durchgehend auf Unterrichtsmaterial beziehen, welches explizit für den Primarbereich ausgewiesen ist. Das gilt für die Besprechung von Vorlagen aus Arbeitsbüchern sowie aus religionspädagogischen Fachzeitschriften. Nach der Darstellung der einzelnen Kriterien zur Besprechung folgt die Darstellung der Unterrichtsvorlagen/-vorschläge. So wird die Erörterung transparent und nachvollziehbar.

Das Bestreben über menschliche Gefühle miteinander ins Gespräch zu kommen ist ein Anliegen des Unterrichts in der Primarstufe. Das Thema Angst bietet sich hierfür wie kaum ein anderes an, ist jedoch auch mit großen Schwierigkeiten verbunden und sollte deswegen äußerst sensibel behandelt werden. In erster Linie verfolgen der Deutsch- sowie der Religionsunterricht diese Zielperspektive. Die religiöse Erziehung in der Grundschule ist wohl der zentrale Ort, wo am konkretesten zu menschlichen und insbesondere kindlichen Ängsten gesprochen, gemalt, gebastelt, gespielt und gesungen wird und wo das Kind sich ganzheitlich angesprochen fühlen kann. Überdies wird von administrativer Seite diesbezügliche "Arbeit" vom Unterricht erwartet, wie es die Rahmenrichtlinien, ausweisen. Wie in allen anderen Fächern des Fächerkanons auch werden im Religionsunterricht in Arbeitsvorlagen (Arbeitsbücher, Didaktiken, Fachzeitschriften) der Lehrperson Unterrichtsmodelle, Unterrichtseinheiten und –bausteine angeboten, die das Thema Angst für das Unterrichtsgeschehen aufarbeiten. Inwiefern diese dem bisher Erarbeiteten entsprechen, soll in der folgenden Analyse dargestellt werden. Aus der Fülle von Vorlagen wird im Rahmen dieser Arbeit nur eine exemplarische Auswahl berücksichtigt. Damit die Überschaubarkeit gewahrt bleibt, besteht eine Einschränkung darin – entsprechend den Richtlinienvorgaben – nur die Vorlagen zu berücksichtigen, in denen der Begriff "Angst" explizit genannt wird, bzw. solche, die sich auf die Wundergeschichte von der Sturmstillung beziehen.⁶²³ Die Unterrichtsvorlagen beziehen sich konsequenterweise auf den Religionsunterricht für die Grundschule. Die Bewertungs-/Beobachtungskriterien rekrutieren sich in erster Linie aus den bislang dargestellten Inhalten seitens der Theologie sowie der (Religions-)Psychologie.

⁶²³ In Einzelfällen wird von dieser Einschränkung abgegangen.

Die folgenden **Leitfragen** bestimmen dabei die Einzelanalysen:

1. Ist die Darstellung der markinischen Sturmstillungsgeschichte als theologisch sachgerecht zu bezeichnen?
2. Welche systematisch-theologischen Bezüge werden hergestellt?
3. Inwieweit erfolgt eine Sensibilisierung für sprachliche Zusammenhänge?
4. Werden psychologische Ansätze zum Umgang mit der Angst integriert?
5. Sind die angebotenen Medien als sach- und schülergerecht zu bezeichnen?
6. Werden biblisch-theologische und gegenwärtige (Schüler-)Erfahrungen im individuellen und gesellschaftlichen Raum sinnvoll aufeinander bezogen?

Diese Leitfragen werden in der sich anschließenden Erörterung nicht in jedem Fall ihrer Reihenfolge gemäß aufgenommen, sondern im sachlichen Zusammenhang dargestellt, sodass im Einzelfall eine Verschiebung auftreten kann. Überdies sind bei der Abfolge der Unterrichtsmodelle weniger qualitative Gesichtspunkte leitend, sondern in erster Linie chronologische.

• **F. Munzel/R. Veit: Angst und Geborgenheit**⁶²⁴

Zielgruppe dieser Unterrichtseinheit ist das 3. und 4. Schuljahr. Die Intention der Autoren ist nicht die Angstfreiheit der Kinder, sondern die Hilfestellung bei bedrohlich wirkenden Ereignissen; angstausslösende Lebenszusammenhänge sollen ansatzweise erkannt und verstanden werden: "Je intensiver der eigene Lebensraum verstandesmäßig erfaßt und in seinen Beziehungen erkannt wird, desto geringer werden die Anlässe zur Angst."⁶²⁵ Diese Ansicht der Autoren in ihren theologisch-didaktischen Vorüberlegungen im dazugehörigen Lehrerhandbuch lässt eine Übereinstimmung mit den beschriebenen Erkenntnissen von R. S. Lazarus zum Stellenwert des Wissens bei der Angstentstehung erkennen. Der Aspekt der Angstlösung wird in dieser Unterrichtseinheit, die aus zwei Lerneinheiten besteht⁶²⁶, in zwei Formen eingebracht: a) Hilfe durch Vertrauenspersonen, b) das Geborgenheitspotenzial des christlichen Glaubens.

Die Sturmstillungsgeschichte wird nicht etwa als biblischer Text, sondern in abgewandelter Form innerhalb der Geschichte "Jeder hat Angst"⁶²⁷ in die Vorlage eingebaut. Diese

⁶²⁴ Friedhelm Munzel/Reinhard Veit, (Hrsg.): Mein Religionsbuch, 1985, S. 28 - 33.

⁶²⁵ F. Munzel/R. Veit (Hrsg.), Lehrerband, 1985, S. 20-21.

⁶²⁶ Menschen haben Angst, Menschen erleben Geborgenheit.

⁶²⁷ F. Munzel/R. Veit (Hrsg.), 1985, S. 29. Die Geschichte erzählt von einem Jungen, der einen Angsttraum hat, seinen Vater ruft und durch dessen Beistand beruhigt wird. Die Traumpassage greift die Situation der Sturmstillungsgeschichte auf. Diese Verbindung herzustellen bleibt der Lehrkraft überlassen. Eine religionspädagogisch verantwortungsbewusst handelnde Lehrperson wird die Übereinstimmungen nicht nur erwähnen, sondern unterrichtlich erarbeiten.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Geschichte von M. Hartenstein lehnt sich einleitend inhaltlich an die Erzählung von der Stillung des Sturms an. Elemente der Wundergeschichte (Sturm, Wellen, Boot, Angst) sind zwar vorhanden, das wesentliche Element, der christologische Bezug, bleibt aber unerwähnt, sodass eine theologisch sachgerechte Bearbeitung von Mk 4,35-41 in diesem Falle nicht beurteilt werden kann, da der dazugehörige Lehrerband auch keine diesbezüglichen Hinweise enthält. Durch die Hartenstein-Geschichte ergeben sich jedoch Möglichkeiten zur Sensibilisierung für sprachliche Zusammenhänge, zum einen durch die inhaltlichen Parallelen mit der Sturmstillungsgeschichte, zum andern dadurch, dass mithilfe einer solchen Darstellungsform dem wörtlichen Verstehen von biblischen Texten eine "aktuelle" Verständnismöglichkeit gegenübergestellt wird. Die beiden weiteren theologischen Bezugspunkte innerhalb dieser Unterrichtseinheit (Paraphrase zu Joh. 16,33; paraphrasierte Anspielung auf Mk 14,36) sollen hier nicht weiter erörtert werden, da sie inhaltlich nicht Gegenstand dieser Arbeit sind.

Psychologische Ansätze zur Angst sind nur insofern vorhanden, als dass differente Angstformen der biblischen Aussage vorangestellt sind, die jedoch zum Teil nicht als typisch kindlich bezeichnet werden können. Des Weiteren findet sich hier kein Hinweis auf mögliche Umgangsformen mit diesen, sondern, eingebunden in einen kurzen sachtextlichen Zusammenhang, sind sie eher als Hinführung zur biblischen Perspektive zu verstehen.

Der mediale Aspekt ist differenziert zu beurteilen: Während das Bildmaterial wenig überzeugen kann, bietet die Geschichte von Hartenstein Identifizierungschancen und die Möglichkeit des Einbezugs des biblischen Textes. Der Gesichtspunkt der Freundschaftshilfe in den biblischen Paraphrasen lässt Assoziationen frei werden zur gemeinschaftlichen Hilfe bei Ängsten, die durch den christlichen Glauben initiiert werden kann. Diese Handlungsweise entspricht dem markinischen Wunderverständnis. Schülererfahrungen und biblische Erfahrungen sind sinnvoll miteinander verwoben; sie gehen ineinander über. Die beiden biblischen Bezugspunkte in dem appellativ klingenden sachlichen Text bilden den genauen Kontrast dazu. Hier stehen die beiden Erfahrungsebenen recht beziehungslos nebeneinander. Des Weiteren ist das Lied von K. Rommel "Wenn es Nacht wird"⁶²⁸ positiv zu erwähnen, denn hierin werden typische Kinderängste benannt und beschrieben – ein diesbezüglicher Dialog kann sich daraus mühelos ergeben.

Die einzige curriculare Zuordnung ist durch den Gesamtband gegeben, der für das 3./4. Schuljahr ausgewiesen ist.

Zusammenfassung: In dieser Unterrichtseinheit wurde zu oberflächlich gearbeitet. Das bezieht sich sowohl auf die theologische Fundierung, als auch auf die inhaltliche

⁶²⁸ Ebd., S. 30.

Ausgestaltung. Zu viel wird dem Zufall bzw. der mit diesem Band arbeitenden Lehrkraft überlassen.

• **F. Munzel/R. Veit: Allein haben wir Angst**⁶²⁹

Diese, drei Lerneinheiten umfassende, Unterrichtseinheit für das zweite Schuljahr thematisiert die Angst, insbesondere die von Kindern, als eine allgemein menschliche Grunderfahrung und erhebt den Anspruch, Wege der Angstlösung auf der Grundlage von Geborgenheit aufzuzeigen. Zur theologischen Einordnung werden die alttestamentliche Gotteserfahrung aus der Jona-Geschichte und die Zuwendung Jesu aus der Sturmstillungsgeschichte angeboten. Während die erste Lerneinheit "Manchmal haben wir Angst"⁶³⁰ im Wesentlichen die Jona-Geschichte thematisiert, die durch alltägliche Angsterfahrungen, ausgelöst durch Streitigkeiten, Krankheit oder Träume, in additiv-verknüpfender Form ergänzt wird⁶³¹, steht die Sturmstillungserzählung im Zentrum der zweiten Lerneinheit "Vertrauen auf Gott und die Nähe lieber Menschen stiften Geborgenheit"⁶³². In der dritten Lerneinheit geht es abschließend um Rationalisierungsmöglichkeiten bei Angsterfahrungen.

Bei der Interpretation der Erzählung von der Sturmstillung stellen die Autoren die Näheerfahrung in den Mittelpunkt. Ein Ansatz, der theologisch betrachtet sicherlich einer von mehreren möglichen darstellt; das zeigen die Ausführungen in der theologischen Analyse. Das Füreinander-Dasein, das hier angesprochen wird, ist ein Charakteristikum des christlichen Glaubens, d. h. der Anspruch einer christlichen Lebensführung sollte stets mit dem Versuch begleitet sein, dem zu entsprechen. Die hier angebotene theologische Interpretation stellt zwar eine gewisse Reduzierung möglicher Erklärungsvarianten dar – zu denken ist hier z. B. auch an eine Herangehensweise über die Wunderproblematik⁶³³ – jedoch ist sie aus dem Blickwinkel der didaktischen Reduktion angemessen. Die zweite Lerneinheit scheint für die Kinder jedoch nur unter Einbeziehung der dritten Lerneinheit plausibel zu werden, da die beiden Teile je für sich die beiden Erfahrungsebenen (theologisch, gegenwärtig) thematisieren. Viele Querbezüge werden für die Lehrperson nötig sein, da die Teile isoliert für Kinder schwer verständlich sind. Bedauerlich ist nur, dass der Aspekt der Wunderhaftigkeit noch nicht einmal angedacht wird. Leitend ist in der gesamten

⁶²⁹ Friedhelm Munzel/Reinhard Veit, (Hrsg.), 1996, S. 14 - 19.

⁶³⁰ Dies., a.a.O., dazugehöriger Lehrerband, S. 34.

⁶³¹ Eine Interpretations- und Deutungshilfe stellen Bild und Text auf den beiden Folgeseiten dar. Während das Bildmaterial für Kinder eines zweiten Schuljahres großen Aufforderungscharakter besitzt, kann die Komplexität des Textmaterials nicht überzeugen. Verknüpfende Einsichten sind lediglich bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zu erkennen gewesen.

⁶³² Ebd., S. 35.

Unterrichtseinheit der soteriologische Bezug. Demgegenüber ist die christologische Anbindung auf die Seesturmerzählung mit dem für Kinder äußerst wichtigen o. g. Näheaspekt beschränkt. Der Buchtext ist in einer für Kinder verständlichen Sprache verfasst. Ein Hinweis im dazugehörigen Lehrerhandbuch, diesen Text schrittweise im Sinne einer semiotischen Lektüre (B. Dressler/st. Alkier) zu erarbeiten bzw. mit dem Bibeltext zu vergleichen hätte bereits ausgereicht, um die Kinder für sprachliche Zusammenhänge zu sensibilisieren.

Psychologische Ansätze werden insofern integriert, als dass – in Anlehnung an R. S. Lazarus – im Lehrerhandbuch auf den Verstehens-/Wissensaspekt im Umgang mit der Angst hingewiesen wird. Ansonsten wird deutlich darauf aufmerksam gemacht, dass die Angst ein lebenslanges menschliches Phänomen darstellt. Innerpsychische Bewertungsprozesse werden lediglich im Zusammenhang mit Lied und Text im Schülerbuch thematisiert.⁶³⁴ Der positive Stellenwert bestimmter Ängste wird nicht erwähnt.

Die dargebotenen Medien zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass hier verschiedene Techniken (Habdank-Holzschnitt, Lied, Realbilder, Zeichnungen) integriert sind, die für die Kinder als attraktiv bezeichnet werden können. Die Texte, vor allem die biblischen Texte, stellen wegen ihres Umfangs zum Teil gehobene Anforderungen an die Lesefertigkeit eines Kindes im zweiten Schuljahr, womit zugleich die einzige curriculare Einpassung, die sich aus dem gesamten Schülerband ergibt, genannt wäre.

Insgesamt handelt es sich bei der vorliegenden Unterrichtseinheit von Veit/Munzel um eine Überarbeitung der Unterrichtseinheit "Angst und Geborgenheit" für das 3./4. Schuljahr aus dem Jahre 1985. Nicht nur die biblischen Bezüge sind erweitert worden, sondern zudem erscheint die Palette kindlicher Ängste realistisch ausgeweitet, unterstützt durch eine kindgemäße Bebilderung. Die Neukonzeption für eine niedrigere Klassenstufe ist mit einem Qualitätsgewinn verbunden.

Neuere Arbeitsbücher für das Fach Evangelische Religion in der Grundschule die das Thema Angst unter Einbezug der Sturmstillungs-Geschichte⁶³⁵ beinhalten, existieren derzeit nicht. Die Besprechung der Religionsbücher, die demgegenüber das Angst-Thema

⁶³³ In der theologischen Analyse von Wundergeschichten hatten wir festgestellt, dass diese durch ihre grundsätzliche Mehrdeutigkeit bestimmt sind.

⁶³⁴ Vgl. F. Munzel/R. Veit, (Hrsg.): Brücken bauen, 1996, S. 18 – 19. Das Lehrhandbuch enthält jedoch keinen Hinweis, Text und Lied in die genannte Richtung unterrichtlich zu thematisieren.

⁶³⁵ Womit sowohl der biblische Text entweder im kompletten Wortlaut oder als Umformung als auch die Einfügung des Handlungsstranges in eine Rahmengeschichte gemeint sind.

aufnehmen, jedoch ohne die o. g. Erzählung mit einzubeziehen⁶³⁶ soll hier i.d.R. nicht erfolgen, weil damit ein wesentliches Element dieser Arbeit unberücksichtigt bliebe.

Als Ausnahme folgt jetzt, die Besprechung der Schülerbücher abschließend, eine Bewertung des Religionsbuches von Hanisch, nicht nur weil es in der genannten Reihe neuerer Arbeitsbücher das aktuellste ist, sondern auch weil unter Bezug auf die Jona-Geschichte solche Elemente wie Schifffahrt, Sturm und Angst vorkommen.

• **H. Hanisch u. a.: Angst und Vertrauen⁶³⁷**

Da in dieser Unterrichtsvorlage nicht die Sturmstillungsgeschichte, sondern die alttestamentliche Jona-Erzählung als theologischer Bezugsrahmen fungiert, kann die erste der sechs Leitfragen hierzu entfallen.⁶³⁸ Außer der Erzählung von der Rettung Jonas befindet sich als weiterer biblischer Bezugspunkt eine Paraphrase zum Psalm 23 in dieser Unterrichtseinheit. Beide biblischen Bezüge, die Jona-Erzählung und der 23. Psalm, werden mit bildlichen Darstellungen präsentiert, von denen die zum Psalm abstrakt ist und noch weniger Kinder im 2. Schuljahr anzusprechen vermag, als das gegenständliche Bild zu Jona. Der Jona-Erzählung sind zwei "zeitgenössische" Geschichten vorangestellt, die versuchen Alltagsängste und deren Überwindung zu thematisieren. Während die "Spinnen-Geschichte" für Kinder dieser Altersgruppe vom Wortlaut her verständlich ist, jedoch eine Lösung zur Angstüberwindung anbietet, die äußerst unbefriedigend erscheint, wirkt die zweite Geschichte über die Rettung eines Achtjährigen reichlich konstruiert. Hier werden die besorgten, aber äußerlich ruhigen Eltern als Angst-Beistand dargeboten. Naheliegend ist, dass die Kinder eines zweiten Schuljahres ihrerseits die Geschichte inhaltlich nicht zuordnen können oder aber selbst anfangen eigene Angst-Umstände zu konstruieren. Für das begleitende abstrakte Bild gilt das Gleiche wie für das Bild zu Psalm 23. Inhaltlich überzogen wirkt die Aussage/Erzählung von Judith, im Anschluss an die Jona-Geschichte. Hier ist die Lehrperson gefragt, den Kindern einen thematischen Zusammenhang offenzulegen. Das gilt insgesamt ebenfalls für den gesamten Inhalt dieser Unterrichtseinheit. Biblische Erfahrungen

⁶³⁶ Die folgenden neueren Religionsbücher für den Grundschulbereich enthalten das Thema Angst: D. Steinwede: Religionsbuch Oikoumene. 2. Schuljahr, 1994, S. 24 – 33; C. Machalet u.a.: Hand in Hand, 2. Schuljahr, 1995, S. 47 – 54; H. Hanisch u.a.: Wir gehören zusammen, Band 2, 1999, S. 12 – 19.

⁶³⁷ Vgl. Fußnote 636

⁶³⁸ Die Autoren sollten hierzu jedoch wenigstens den biblischen Fundort mitanführen, damit die Schülerinnen und Schüler eine Quellenangabe entdecken. Warum geschieht das ausschließlich bei Geschichten und Liedern, fragt man sich! Gibt es bei biblischen Texten nicht aus so etwas wie ein "Urheberrecht"? Nur so könnten die Kinder auch die biblischen Geschichten Menschenhand zuordnen (auch wenn es sich um ein zweites Schuljahr handelt). Ein Manko, das bei einer Reihe von Arbeitsbüchern offensichtlich wird.

Auf die theologisch sachgerechte Einbeziehung kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da eine diesbezügliche Auseinandersetzung nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist. Nur soll hier nicht die Frage außer Acht gelassen werden, ob die Jona-Erzählung theologisch betrachtet nicht lediglich nur verkürzt zur Sprache kommt.

und Alltagserfahrungen stehen zwar nebeneinander, in der Regel aber ohne erkennbaren Bezug zu- bzw. untereinander. Die Lehrpersonen sind gefordert, diese Bezüge herzustellen. Eingeraht wird diese Einheit durch zwei Lieder, von denen das erste in sehr ansprechender Weise die kindlichen Alltagsängste thematisiert (die Kinder werden "abgeholt"), während das abschließende den Gottesbezug als Hilfsmöglichkeit in eher allgemeiner Form (ohne konkreten Angst-Bezug!) in den Mittelpunkt stellt. Aber ob die Kinder in der Lage bzw. bereit sind, diese Aspekte gedanklich annehmend miteinander zu verknüpfen, wird der Unterrichtsalltag zeigen müssen.

Die Unterrichtswerke für die Hand des Lehrers, die das Thema Angst in den Religionsunterricht der Grundschule mit einbeziehen, sollen in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Beachtenswert ist die Tatsache, dass zwischen diesen Unterrichtsvorschlägen ca. 15 Jahre theologischer sowie religionspädagogischer Arbeit vergangen sind.

• **G. Bergmann: Angst**⁶³⁹

Mit Bezug auf P. Tillichs systematisch-theologische Überlegungen zur menschlichen Angst, nach der diese kausal an dessen Endlichkeit gebunden ist, entwirft Bergmann eine Unterrichtsplanung für das zweite Schuljahr, die hohe kognitive Ansprüche an die Kinder stellt. Sie grenzt in ihrem problemorientierten Ansatz⁶⁴⁰ Alltagsängste mit Furchtcharakter gegen Ängste im Tillich'schen Sinne, d. h. an die menschliche Endlichkeit gebunden, ab und präsentiert eine sechsteilige Unterrichtsplanung " [...] die höchste Anforderungen an das Sprachvermögen der Kinder eines 2. Schuljahres stellt."⁶⁴¹ Diese Planung enthält als biblische Komponenten die Sturmstillungsgeschichte und den 23. Psalm. Der Autorin geht es hierbei vor allem um die "[...] Durchdringung menschlicher, wirklicher Probleme im Licht des christlichen Glaubens (denn, W.B.) wo die Aussagen der Bibel direkt in die Situation des Menschen hineinsprechen, nur dort können sie in ihrem Anliegen verstanden und als Lösung diskutiert [...]"⁶⁴² werden, so betont sie in Anlehnung an H. Halbfaß in ihren didaktischen Vorüberlegungen. Das betrifft das Zusammenspiel von biblischen und gegenwärtigen Erfahrungsansätzen.

⁶³⁹ Gisela Bergmann: Angst, ²1971, S. 120 – 140.

⁶⁴⁰ Zu den unterschiedlichen religionspädagogischen Konzeptionen des 20. Jahrhunderts vgl. G. Adam/R. Lachmann (Hrsg.), ⁵1997, S. 37 – 86.

⁶⁴¹ G. Bergmann, a.a.O., S. 130.

⁶⁴² Dies., a.a.O., S. 121 – 122.

Die Darstellung der Seesturmgeschichte knüpft an das Phänomen der Todesangst an⁶⁴³, d. h. die Thematisierung von Todesangst bereitet die Bearbeitung, und um eine solche handelt es sich in dieser Unterrichtsplanung, vor. Die ersten drei Kriterien zur Beurteilung sollten nun im Zusammenhang besprochen werden. Schon die theoretische Grundlegung macht deutlich, dass es in diesem beachtenswerten Unterrichtsentwurf um zweierlei geht: Zum einen um das Phänomen der Angst und den kindlichen Umgang mit ihr, zum anderen jedoch schwerpunktmäßig um sprachanalytische Arbeit an und mit biblischen Texten, hier der neutestamentlichen Wundergeschichte von der Stillung des Sturms. Bergmann begründet die Angst als religionsunterrichtliches Thema mit der existentiellen Betroffenheit, die sich in vielen (Kinder-)Ängsten äußert und sieht in der Auseinandersetzung mit diesem Problem im Licht des christlichen Glaubens eine Bewältigungsmöglichkeit, weil christliche Aussagen direkt in die Wirklichkeitsdimension hinein sprechen. Allerdings sei die Interpretationsbedürftigkeit der perspektivischen biblischen Sprache zu beachten. Demzufolge sollten Kinder in das Verstehen der Bibel und ihrer formalen Eigenarten eingeführt werden. "Die Kinder haben demnach Gottes Wort als Menschenwort zu lesen, das betrachtet, befragt und reflektiert werden kann wie jedes andere sprachliche Werk auch [...]"⁶⁴⁴ Exemplarisch wird hier eine neutestamentliche Wundergeschichte in diesen Verstehensprozess einbezogen. "Will man aber in ein solches Sprachverständnis einführen, so ist es zugleich nötig, den Kindern die Erzählform bewusst zu machen, d. h. zu zeigen, dass hier ein Erzähler am Werk war, der bewußt zu einem bestimmten Zweck gestaltete."⁶⁴⁵ Dieser Intention folgend präsentiert sie den Kindern den Text von der Sturmstillung in dreierlei Form: a) Als Konzeption von Boehmer, b) als Text aus der Lutherbibel, c) als Textvergleich von Markus und Matthäus. Vorbereitet und begleitet wird diese Arbeit fächerübergreifend im Deutschunterricht. Die Sensibilisierung für sprachliche Zusammenhänge im Kontext mit der Wundergeschichte von der Stillung des Sturmes folgt der Zielsetzung, die Funktion sprachlicher Gestaltung zum Zwecke der Wirklichkeitsdeutung und -erschließung bewusst zu machen, um auf diesem Wege die Wirklichkeit der Angst eines Kindes transparent zu machen. Im Sinne von R. S. Lazarus gesprochen kommt das einer Wissenserweiterung auf biblisch-christlicher Ebene nahe.⁶⁴⁶ Diese propädeutische Arbeit, deren Notwendigkeit auch G. Scholz in seinem o. g. wunderdidaktischen Ansatz

⁶⁴³ Allerdings vertritt die Autorin die Auffassung, dass Grundschulkindern dieses Phänomen noch fremd sei – nach den Ausführungen im psychologischen Teil dieser Arbeit trifft das jedoch nicht zu! Überdies muss sich die Autorin die kritische Fragestellung gefallen lassen, ob es ihr wirklich um ein Problem der Kinder geht.

⁶⁴⁴ G. Bergmann, a.a.O., S. 122.

⁶⁴⁵ Ebd., S. 129.

⁶⁴⁶ Jedoch hat man den Eindruck, dass es der Autorin weniger um die Angst-Wirklichkeit der Kinder als vielmehr um textkritisches Arbeiten geht.

betont, stellt mehr dar als eine "Anbahnung eines differenzierten Sprachverständnisses"⁶⁴⁷; die Absicht ist äußerst lobenswert, jedoch ist in der vorliegenden Form solch eine intensive Durchdringung für eine zweite Grundschulklasse eine Überforderung und Missachtung des Abstraktionsvermögens und des Sprachverständnisses von Kindern dieser Altersgruppe. Sie sollte zu Gunsten der kindlichen Auseinandersetzung Abstriche machen.

Die sachgerechte theologische Darstellung der markinischen Sturmstillungsgeschichte stellt sich in den gelungenen Zielformulierungen sowie in den Lehrerhinweisen zur redaktionellen Tendenz von Markus und in den beschriebenen formalen Differenzen des markinischen Textes im Vergleich zur matthäischen Version dar. Die systematisch-theologische Zielorientierung liegt im Aspekt des 'glaubens', jedoch nicht im Sinne eines unkritischen Fürwahrhaltens, sondern in der Betonung der Mehrdimensionalität biblischer Texte. Lobend ist hervorzuheben, dass der Wunderaspekt mit aufgenommen wird, jedoch schwerpunktmäßig unter dem Gesichtspunkt der redaktionellen Tätigkeit des Evangelisten. Zu Gunsten sprachanalytischer Arbeit vernachlässigt die Autorin den Anspruch, den sie in den didaktischen Überlegungen an religionspädagogische Arbeit gestellt hat, dass biblische und gegenwärtige Erfahrungsebenen sich befruchten sollten. Zwar versucht sie bei der Unterrichtsplanung aktuelle Gesichtspunkte mit einzubeziehen, umgeht diesen Aspekt jedoch punktuell, so dass der planerische Aufriss insgesamt additive Züge trägt.

Neben der intellektuellen Durchdringung auf sprachlicher Ebene werden die Angst-Verarbeitungsvarianten von Spiel und Fantasie einbezogen. Hinweise, die auf die Sinnhaftigkeit des selbstständigen Umgangs mit der Angst schließen lassen bzw. differenzieren zwischen lähmender und schützender Angst, fehlen. Die angebotenen Medien können i. Allg. sowohl als sach- als auch schülergerecht bezeichnet werden, allerdings mit der Einschränkung des hohen sprachlichen Anforderungspotenzials. Eine curriculare Zuordnung erfolgt durch Zuweisung der Unterrichtsvorlage zum zweiten Schuljahr. Die Probleme, die damit verbunden sind, wurden bereits erwähnt und sollten stets mitbedacht werden. So ist beispielsweise die vergleichende Textanalyse von markinischer und matthäischer Version der Sturmstillungsgeschichte angesichts der Zielgruppe und in dem vorgegebenen Sachzusammenhang überzogen und überflüssig. Es sollte an dieser Stelle eine Einführung bzw. Anbahnung von textkritischen Sprachverständnis ausreichend sein.⁶⁴⁸

⁶⁴⁷ G. Bergmann, a.a.O., S. 131.

⁶⁴⁸ Kinder dieser Altersgruppe beherrschen in der Regel das sinnentnehmende Lesen unbekannter Texte erst ansatzweise. Die von G. Bergmann vorgeschlagene unterrichtliche Vorgehensweise ähnelt in Ansätzen der Arbeit in sprachanalytischen Proseminaren. Stattdessen hätte hier eine einführende Aufschlüsselung des markinischen Textes in Anlehnung an St. Alkier/B. Dressler durchaus ausgereicht. Wenn weiter oben der Unterrichtsvorschlag von Bergmann mit einem besonderen Lob versehen worden ist, so bezieht sich dieses auf den gesamten Ansatz der Unterrichtsvorlage, jedoch wird die anvisierte Zielgruppe den Anforderungen und

• B. Veit/R. Veit: Kinder haben manchmal Angst⁶⁴⁹

Bei diesem Buch für die Hand des Religionslehrers handelt es sich um ein Werk aus der Blütezeit des problemorientierten Religionsunterrichts. Dementsprechend ist auch die Gesamtkonzeption dieser Unterrichtseinheit, die auf sechs Unterrichtsstunden angelegt ist: Die biblische Perspektive in Form der neutestamentlichen Perikope von der Sturmstillung wird zwar unterrichtlich eingebracht, sie bleibt jedoch losgelöst vom übrigen Unterrichtsverlauf für sich stehen.⁶⁵⁰ Die theologisch-didaktischen Überüberlegungen erscheinen insgesamt recht sinnvoll, jedoch wird die Bedeutung der Sturmstillungsgeschichte reduziert auf den Aspekt der Todesangst. Zudem wird mit keinem Wort ein wundergeschichtlicher Bezug offengelegt. Die Bedeutung Jesu in seinem Gottesbezug, die in den Vorüberlegungen angedeutet wird, erscheint in der Unterrichtsdurchführung viel zu stark vernachlässigt. Für eine theologisch gelingende Erschließung der Wundergeschichte von der Stillung des Sturms wird der jeweiligen Lehrperson zu wenig an Hilfestellung angeboten. So werden beispielsweise für die Präsentation der Seesturmgeschichte keinerlei Hinweise gegeben, die den vorhergehenden Hilfs-Aspekt integrieren bzw. das Nachfolgende aufnehmen. Eine Verbindung von Schülererfahrung und biblischer Erfahrung bleibt folglich der "guten Hand" des Pädagogen überlassen. Die Verzahnung der Erfahrungsebenen ergibt sich jedoch durch den Gesamtaufbau, was selbstverständlich für einige der bereits besprochenen Vorlagen ebenfalls hervorzuheben ist.

Auf sprachliche Zusammenhänge wird in den Vorüberlegungen verwiesen: "Die Möglichkeiten liegen im *Aussprechenlassen und Aussprechendürfen von Angst und Angstgefühlen*."⁶⁵¹ Diese angemessen erscheinende Zielformulierung wird in der unterrichtlichen Durchführung konsequent verfolgt, eine sprachliche Sensibilisierung im Sinne von propädeutischem Lernen wird aber nirgends angedeutet. Relevante entwicklungspsychologische Ansätze finden in den Vorüberlegungen Erwähnung (Todesangst, Trennungsangst, Angst vor körperlicher Versehrtheit), werden jedoch nur insofern weiter verfolgt, als dass es darum geht, die Angst als negativen Faktor darzustellen. Der Aspekt, dass die Angst im menschlichen Leben auch positive Seiten hat (Schutzfunktion) wird gänzlich vernachlässigt, ebenso die Funktion der Angst für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Die Eigenfähigkeiten im Kontext der

Erwartungen vermutlich nur in Einzelfällen gerecht werden; die fächerübergreifende unterrichtliche Ergänzung wirkt sich auf den Verstehensprozess äußerst förderlich aus.

⁶⁴⁹ Bärbel Veit/Reinhard Veit: Religion im ersten Schuljahr, 1976, S. 79 - 88.

⁶⁵⁰ Der Verdacht drängt sich auf, dass sie im Gesamtzusammenhang lediglich eine "Alibi-Funktion" erfüllt.

⁶⁵¹ Ebd., S. 81, Kursivdruck im Original.

Auseinandersetzung mit der Angst erfahren im Gegenteil insgesamt eine negative Bewertung: "Ein Zuwachs an Selbstvertrauen hilft allein nicht, denn es wirft jeden einzelnen nur immer wieder auf sich selbst zurück, zwingt ihn, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen."⁶⁵²

Die angebotenen Medien können insgesamt als sach- und schülergerecht bezeichnet werden. Vor allem die Geschichte "Der Nachtvogel" ist an diesem thematischen Kontext für Kinder im Grundschulalter besonders attraktiv. Curricular erfolgt eine Zuordnung durch die Ausweisung des gesamten Bandes für das erste Schuljahr.

Zusammenfassend ist bei aller Stimmigkeit in den methodisch-didaktischen Vorüberlegungen vor allem die theologische Reduktion kritisch hervorzuheben. Des Weiteren offenbaren sich Schwächen im psychologischen Bereich: a) Vernachlässigung aktueller Kinderängste, die sich in der Unterrichtseinheit widerspiegeln (z. B. Angst vor den Naturgewalten), b) nicht hinreichend reflektiert ist die Bedeutung des Selbstvertrauens, c) Ausklammerung der Frage nach den sinnvollen Funktionen von Angst im Leben eines Kindes (Lebenserhaltung, Reifeschritt).

• **K. Wegenast: Angst und Geborgenheit**⁶⁵³

K. Wegenast unterteilt in seiner Didaktik den Religionsunterricht in der Grundschule in die drei Bereiche 'Soziale Studien', 'Biblische Inhalte', 'Traditionen'.⁶⁵⁴ Das Thema „Angst – Geborgenheit“ ordnet er als eine Grunderfahrung (typische Kindersituation) dem ersten Bereich zu. Er differenziert in schützende und lähmende Angst und rät zu einer Erziehung zur Selbstständigkeit: "Auf dem Weg zu einer zunehmenden Selbstständigkeit gelte es, die Kinder dazu zu befähigen, sich gegen ihre Angst ein wenig besser helfen zu können, das gilt auch für den Religionsunterricht."⁶⁵⁵

Die biblischen Beispiele sollen seiner Meinung nach zweierlei Hilfestellung anbieten, a) zur Anerkennung und Aussprache von Angst, b) zur Angstüberwindung im Vertrauen auf Gott. Hierfür schlägt er neben diversen Psalmworten⁶⁵⁶ auch die

⁶⁵² Ebd., S. 81.

⁶⁵³ Klaus Wegenast, 1983, S. 72 - 75.

⁶⁵⁴ Vgl. ebd., S. 71.

⁶⁵⁵ Ebd., S. 73.

⁶⁵⁶ Psalmworte stehen ebenfalls bei I. Baldermann im Mittelpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Angst. Er plädiert in seinem didaktisch ausgerichteten Buch "Wer hört mein Weinen" für eine religionsunterrichtliche Bearbeitung des Themas 'Angst', jedoch nicht unter Einbeziehung von Mk 4,35-41 sondern in Anlehnung an die alttestamentlichen Psalmen, im Wesentlichen aus dem Grunde, den kindlichen Erfahrungsbereich auf diesem Weg nicht erst auf Umwegen erreichen zu müssen. Er kritisiert die gängige problemorientierte Vorgehensweise, da das kindliche Sprechen über Ängste oft zu oberflächlich bleibe und das eigentliche Kernproblem nicht erreicht werde. Um der biblischen Perspektive ihre "Problemlöser-Rolle" am Ende von Unterrichtseinheiten zu nehmen, konzipiert I. Baldermann einen Unterrichtsversuch, der sich theologisch auf Psalmworte stützt, vgl. Ingo Baldermann, 1993.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Sturmstillungsgeschichte vor, zu der er auf eine Rahmengeschichte verweist, die den Trostaspekt des Evangelisten verdeutlichen soll. Die theologische Einbindung der Sturmstillungsgeschichte in den Zusammenhang von Angst und Geborgenheit mit der rahmengeschichtlichen Darstellung des Trostaspektes des Evangelisten kann sicherlich als sachgerecht bezeichnet werden. Zudem wird die Symbolsprache dieses Textes fokussiert (Sturm, Wellen, Fluten als Symbolworte für Angst), womit im Zusammenspiel dieser beiden Gesichtspunkte gleichzeitig eine Sensibilisierung für die sprachlichen Zusammenhänge angebahnt werden kann. Zugleich erreicht der Autor damit das unterrichtliche Ineinandergreifen und die gegenseitige Befruchtung der beiden Erfahrungsebenen aus der Bibel und dem gegenwärtigen Erfahrungspotenzial der Kinder. Systematisch-theologisch wird das christlich geprägte Gottesvertrauen hervorgehoben. Nachdem die Angst in den vorherigen Unterrichtsschritten als Grundgegebenheit mit ambivalentem Charakter herausgearbeitet wird, soll der christliche Beitrag zum selbstständigen Umgang mit der Angst z. B. mithilfe der markinischen Wundergeschichte, die allerdings nicht als Wundererzählung dargestellt werden soll, angebahnt werden. Andere systematische Aspekte werden nicht erwähnt. (Entwicklungs-)Psychologische Hinweise zum Umgang mit der Angst sind überdies in einer Differenzierung zu finden und im wesentlichen Hinweis auf den wichtigen Aspekt der Selbstständigkeit. Die angebotenen Medienhinweise sind eher allgemein gehalten und entziehen sich der Bewertung. Curricular wird die Unterrichtseinheit dem 3./4. Schuljahr zugeordnet, was aufgrund des inhaltlichen Anspruchs als angemessen beurteilt werden kann.

Der zahlenmäßige Umfang an Unterrichtsmodellen zum Thema Angst in religionspädagogischen Fachzeitschriften ist enorm groß. Die Auswahl wird schon überschaubarer, wenn man nach solchen sucht, die explizit für den Religionsunterricht ausgewiesen sind. Sie reduziert sich dann noch weiter, wenn die Beschränkung in der Eignung für die Primarstufe bestehen soll. Nur ein Teil von diesen beinhaltet die Erzählung von der Stillung des Sturmes als biblischen Bezugstext. Eine exemplarische Auswahl daraus soll in der folgenden (kritischen) Erörterung dargestellt bzw. besprochen werden.⁶⁵⁷ Die Anordnung folgt auch hier nicht qualitativen Gesichtspunkten, sondern ergibt sich wie auch schon bei den Religionsbüchern und den Lehrerbänden allein aus dem Erscheinungsjahr.

⁶⁵⁷ Hinzufügen sollte man zwei Unterrichtsvorschläge, die zwar nicht die Sturmstillungsgeschichte thematisieren, deren konzeptionelle Ausgestaltung aber äußerst interessant ist; diese sollen im Anschluss als Kurzbetrachtung Berücksichtigung finden.

• I. Bihusch u.a.: Angst und Geborgenheit⁶⁵⁸

Der Unterrichtsvorschlag von I. Bihusch u.a. ist konzipiert für ein zweites Schuljahr und führt den folgenden Leitgedanken an: "Erfahren und spüren, dass Geborgenheit und Vertrauen es möglich machen, Angst zu ertragen und Angst zu überwinden."⁶⁵⁹ Diese Unterrichtseinheit ist folgendermaßen untergliedert: Alltägliche Angstsituationen, biblische Zeugnisse, Gebet. Zur biblischen Perspektive gehört die Sturmstillungserzählung, allerdings in der matthäischen Version, wofür jedoch keinerlei Begründung angeboten wird.

Die Darbietung der Sturmstillungsgeschichte erfolgt methodisch geschickt und inhaltlich vorbereitend auf den Psalm 4.9, nachdem die Kinder einleitend ihre Ängste thematisiert haben und der Gemeinschaftsaspekt bei der Angstbewältigung herausgestellt wurde. Das Folgende ist auf eine Perspektive des Gottvertrauens fixiert. Die Bedeutung Jesu kommt in der methodisch variantenreichen Einbringung der Sturmstillungserzählung viel zu kurz, somit gehen typisch christliche Aspekte von Angst und Angstverarbeitung, die zu einer sachgerechten Darbietung dazugehören sollten, verloren bzw. werden der Lehrperson überlassen. Zudem fehlt jeglicher Hinweis auf die Wunderperspektive und auf die Erzählsituation. Was bei dem Unterrichtsvorschlag von Bergmann zu ausgeprägt dargeboten wird, die Sensibilisierung für sprachliche Zusammenhänge, fehlt hier gänzlich! Dieses Manko wird durch die überaus schülergerechten Medien (Puppenspiel, Dias, Buttons, Erzählungen, Klangimprovisationen mit Orff-Instrumenten), die mit der o. g. Einschränkung auch als sachgerecht bezeichnet werden müssen, ein wenig kompensiert. Wenn auch einige, psychologisch allerdings nicht herausgestellte, Formen zum Umgang mit der Angst integriert sind (Gespräch, Gesang, Gemeinsamkeit, kreatives Gestalten), versäumen es die Autoren leider auf Querverbindungen innerhalb der Einheit aufmerksam zu machen. Die Kinder gestalten die Sturmstillungsgeschichte mehr oder weniger "bewusstlos". Als ein Beispiel hierfür sei die Unterbrechung nach Vers 26 genannt, in deren Anschluss Buttons ausgeteilt werden, die vorab von den Kindern zu ihren eigenen Ängsten angefertigt wurden. Das Anheften der Buttons erfolgt ohne weitere Erklärung, begleitet durch ein Lied. Neben der Zuweisung zum 2. Schuljahr enthält dieser Unterrichtsvorschlag auch einen exakt zuordnenden Hinweis auf die Richtlinien Baden-Württembergs.

• A. Rack: Angst im Sturm⁶⁶⁰

Ebenfalls dem zweiten Schuljahr ordnet A. Rack ihre Unterrichtseinheit zu, die sie dem weiteren didaktischen Rahmen "Rede von Gott"⁶⁶¹ zuweist. Die Autorin versteht die

⁶⁵⁸ Ingeborg Bihusch u.a., 1989, S. 32-37.

⁶⁵⁹ Ebd., S. 32.

⁶⁶⁰ Annett Rack, 1993, S. 24 – 27.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Geschichten von Jesus als Hilfe für eigene Fragen und Emotionen. In Anlehnung an Drewermann hält sie die Sturmstillungsgeschichte für geeignet, die Angst als eine der genannten menschlichen Befindlichkeiten aufzugreifen und mit ihrer Hilfe zu bearbeiten. Diese wird als Kommentar in dem Entwurf sachanalytisch erörtert, um den Lehrpersonen ihr eigenes theologisches Verständnis von der Erzählung zu verdeutlichen, wobei, auf der psychologisierenden Interpretation E. Drewermanns aufbauend⁶⁶², der Vertrauensaspekt hervorgehoben wird. Gerade für Kinder dieser Altersgruppe (Grundschulalter) ist eine Vertrauensperson von stabilisierender Bedeutung, um emotionalen Halt in Angstsituationen zu gewinnen. Zu einer schadlosen Entwicklung bedürfen besonders ängstliche Kinder jemanden, auf den Verlass ist. Der methodisch sehr gut durchdachte gesamte Aufbau zur Darbietung der Sturmstillungserzählung⁶⁶³ vernachlässigt jedoch leider die in den Vorbemerkungen als insgesamt sachgerecht zu bezeichnende Aufarbeitung. Der systematisch-theologische Rahmen ist durch die didaktische Einbettung der Stunde zur Sturmstillungserzählung (diese wird sinnvoll eingebunden in einen größeren Kontext jesuanischer Erzählungen und steht somit nicht isoliert im Raum) zwar vorgegeben, es fehlt jedoch ein Hinweis auf die Wunderhaftigkeit dieser Erzählung sowie auf die Bedeutung Jesu bei kindlichen Grenzsituationen. Die Fixierung auf den Gottesglauben und den Vertrauensaspekt ohne jeglichen Verweis auf Jesu eventuelles Anliegen, die Situation als 'Gemeinschaftsleistung' durchzustehen und so die eigenen Fähigkeiten und Sichtweisen zu erweitern, sollte als Anregung zum Umgang mit der Angst nicht fehlen. Jedoch sollte an dieser Stelle lobend betont werden, dass durch ständiges Rückerinnern, durch Verknüpfung von biblischer Tradition und Gegenwartserfahrung, die sich nicht nur im Gesamtaufbau zeigt, eine Verzahnung von biblischer und aktueller Erfahrung angestrebt wird.

Mit Ausnahme der Lehrererzählung aus der Perspektive einer Schiffsmaus sind die ausgewählten Medien insgesamt als sach- und schülergerecht zu bezeichnen. Hervorgehoben werden sollte an dieser Stelle die ausgewählte Tafelapplikation (Gespenst) als Darstellung von Angst, die anknüpft an die psychologische Erkenntnis, dass Kinder schwerlich in der Lage sind, abstrakt über ihre Angst zu sprechen und somit ein Medium mit Namen vorfinden, dem sie ihre Ängste zuordnen können. Die curriculare Zuordnung zum 2. Schuljahr entspricht dem inhaltlich-methodischen Arrangement.

⁶⁶¹ Ebd., S. 24.

⁶⁶² Zitiert wird eine längere Passage aus E. Drewermanns Kommentar zum Markus-Evangelium, Teil 1, vgl. A. Rack, a.a.O., S. 25.

⁶⁶³ Damit ist der gesamte Stundenverlauf gemeint. Die eigentliche Einbringung der Erzählung erfolgt als Lehrervortrag aus der Perspektive einer Maus, vgl. das dazugehörige Material M 1, (A. Rack, a.a.O. S. 26 – 27). Das mag für das Lernalter recht attraktiv sein, ist jedoch der Geschichte selbst als auch der Situation wenig angemessen.

• D. Vogel: ...damit die Angst etwas kleiner wird⁶⁶⁴

Die Zuweisung zur Primarstufe (4. Schuljahr) und der allgemeine Hinweis auf die Verankerung des Themas "Angst und Geborgenheit" in den Lehrplänen für das Fach Evangelische Religion stellen die beiden curricularen Zuordnungen dieser Unterrichtseinheit, die auf neun Unterrichtsstunden angelegt ist, dar. Im Vorwort betont der Autor, es gehe ihm nicht um eine Angstüberwindung im Sinne von Angstfreiheit, sondern, basierend auf der Erkenntnis von der Angst als eine lebenslange Grunderfahrung, um eine Angstreduktion, die mithilfe ganzheitlicher Lernerfahrungen angebahnt werden soll. Theologisch begründet er seinen Anspruch mit der auf eine gelingende Schöpfung hin angelegten Kreatürlichkeit des Menschen.

Die Lehrerzählung von der matthäischen Version der Sturmstillungsgeschichte (7. Unterrichtsstunde) begründet Vogel vor allem mit der ausgeprägten Angstbetonung, der Hervorhebung des Geborgenheitsaspektes sowie mit der weniger ausgeprägten Akzentuierung des Wundercharakters gegenüber der markinischen Version. Aufgrund dieser Auswahl ist die weitere systematisch-theologische Erörterung an dieser Stelle zu unterlassen, denn dazu wäre eine theologische Auseinandersetzung mit Mt 8,23-27 erforderlich. Auffällig ist nur – das soll hier nicht verschwiegen bleiben – ein Fehlen christologischer Querbezüge. Das thematisch eingebrachte Problem der Todesangst wird zwar aufgenommen, jedoch leider auf die Folgeeinheit verschoben! Zwar beklagt Vogel die Rationalität anderer Unterrichtsvorlagen, er selbst versäumt jedoch in Bezug auf die Sturmstillungsgeschichte sprachliche Zusammenhänge miteinzubeziehen.

Im Vergleich zu anderen Unterrichtseinheiten enthält dieser Entwurf insgesamt anzahlmäßig mehr psychologische Ansätze zum Umgang mit der Angst, die ausgewogen kognitiv-rationaler sowie affektiver Natur sind. Mit Hinweis auf die unterrichtlichen Umsetzungsprobleme baut der Autor die therapeutische Variante des autogenen Trainings in sein Konzept ein, sodass die Kinder einen ihnen unbekannten Ansatz der Auseinandersetzung mit einem Problem kennen lernen und erproben können. Diese Interaktionsform erinnert an den therapeutischen Ansatz im Religionsunterricht von Dieter Stoodt.⁶⁶⁵

⁶⁶⁴ Detlev Vogel, 1993, S. 82 – 90. Im einleitenden Vorwort weist der Autor kurz auf etwaige Korrelationen zwischen Ängsten von Lehrern und Schülern hin. Dieser Zusammenhang ist stets zu berücksichtigen. Er steuert und reguliert (unbewusst) viele Unterrichtsprozesse.

⁶⁶⁵ Gegen einen rein stofforientierten und für eine Veränderung des Grundcharakters von Religionsunterricht in Richtung von mehr Interaktion sagt D. Stoodt folgendes: "Es liegt auf der Hand, dass sich die Praxis eines derartigen Unterrichts recht verschieden darstellen kann. In einem vorsichtigen Versuch kann es sich darum handeln, einem traditionellen, vorwiegend stofforientierten RU Zeit und Raum für mehr Verarbeitungsprozesse einzufügen und so die Probleme und Konflikte der Schüler mehr als bisher im Unterricht aufzugreifen.", D. Stoodt, 1971, S. 7.

Die einbezogenen Medien können aus zwei Gründen als sach- und schülergerecht bezeichnet werden: a) Zum einen sprechen sie sowohl die kognitiv-rationale Ebene als auch die emotionale Ebene an, was bei diesem Thema äußerst bedeutungsvoll ist, b) zum andern werden Elemente eingebracht, die der Musik- und Maltherapie entstammen, was den kindlichen Formen und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Angst entgegenkommt bzw. sie stützend begleitet. Der Autor erweist sich als religionspädagogisch verantwortungsvoll, indem er innerhalb seines Entwurfes das Problem der Verzahnung von unterschiedlichen Erfahrungsebenen (biblisch, gegenwärtig) reflektiert. Die unterrichtlichen Umsetzungsvorschläge zeigen sein Bemühen, dieses Problem praktisch auf- und anzunehmen.

Die beiden eingangs erwähnten Unterrichtsmodelle, die im Zusammenhang mit dem Angst-Thema auf die Sturmstillungsgeschichte verzichten, sind die folgenden: **F. Muchlinsky: "Engel und Monster als Bilder von Hoffnung und Angst"**⁶⁶⁶ (Unterrichtsmodell für Klasse 4) und **A. Erdin/D. Traeber: "Der magische Schal"**⁶⁶⁷ (Unterrichtsmodell für Klasse 1-3).

Muchlinsky sagt einleitend: "Wir leben in einer Welt voller Monster [...] kleine Helden kämpfen in den virtuellen Labyrinthen der PCs, Game Boys, Sega Mega Drives und anderen Video-Spiele-Konsolen gegen ganze Heere von Skeletten, Drachen, Riesen, Schatten, Zombies und Teufeln."⁶⁶⁸ Damit ist die Zielrichtung dieser Vorlage unschwer zu erraten: Angstbereitende Mediengestalten.⁶⁶⁹ Dagegen setzt der Autor die biblische(n) Engelsgestalt(en), die ebenso Platz gefunden haben in unserer Gesellschaft und im Kontext zur Angst Schutzengel-Funktion ausüben. In Anlehnung an den Titel ist dieses Unterrichtsmodell mit einer Bilderreise vergleichbar: Vom Monster-besetzten Höllenschlund bis hin zum himmlischen Thronsaal Jesajas und den Engeln, hin zur Erde. Hier verliert der Engel seine Gestalt, wird zum Ton und lässt Ängste verstummen. Die Reise endet bei dem angstgelähmten Elia, der mit Engelshilfe wieder in Bewegung gerät.⁶⁷⁰ Eine originelle Konzeption, die jedoch lediglich die negative Seite der Angst thematisiert. Zudem bleibt rückzufragen, ob der hohe Anspruch an das Symbolverständnis von zehnjährigen Kindern eingelöst werden kann.

⁶⁶⁶ Frank Muchlinsky, 1996, S. 19 - 26.

⁶⁶⁷ Angela Erdin/Danièle Traeber, 1989, S. 3-7.

⁶⁶⁸ F. Muchlinsky, a.a.O., S. 19.

⁶⁶⁹ Der Autor vergisst jedoch zu erwähnen, dass diese Angstgestalten gerade exakt das abbilden, was entwicklungsbedingt in der betreffenden Altersgruppe als angstaussendend betrachtet wird.

⁶⁷⁰ Die dazugehörigen Bilder und Bibelstellen sind im Entwurf mit abgedruckt.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Einen äußerst interessanten Einstieg in die Thematik der Angst stellen A. Erdin/D. Traeber in ihrem Unterrichtsvorschlag zum gleichnamigen Bilderbuch "Der magische Schal" vor.⁶⁷¹ Der thematische Einstieg soll die Kinder auf ein Thema einstimmen bzw. sie dafür öffnen und gesprächs- bzw. aufnahmebereit machen. Deshalb kommt ihm eine Bedeutung zu, die nicht zu unterschätzen ist. Zumeist stehen in dieser ersten Phase des Unterrichts verbale Akte im Zentrum des Unterrichtsgeschehens: Erzählen eigener bzw. fremder Ängste, Hören und Sprechen zu einer Geschichte, Äußerungen zu einem Bild etc. A. Erdin/D. Traeber entscheiden sich für eine Kombination daraus, die zudem phantasieanregend wirkt und die angstnehmende Funktion von Fetischen im Leben von Kindern aufgreift. Das Bilderbuch inspiriert die Kinder und motiviert sie zu kreativen Prozessen im alltäglichen Umgang mit ihrer Angst.

Die begutachteten Unterrichtsvorlagen können nur mit Einschränkungen als sachgerecht bezeichnet werden. Die Abstriche haben in erster Linie zwei Ursachen: 1. Die theologisch nicht konsequente Auseinandersetzung mit der Sturmstillungsgeschichte, 2. Die didaktische Reduktion in Bezug auf die jeweilige Adressatengruppe. Die theologisch-subjektive Sichtweise und Interpretation der Verfasser bedingt ebenso wie ein lückenhaftes psychologisches Basiswissen diverse Nachlässigkeiten bzw. Verengungen. So wird beispielsweise fast durchgängig der systematisch-theologische Zusammenhang mit der Wunderfrage ausgeklammert, obwohl er für den vorliegenden thematischen Gesamtzusammenhang nicht bedeutungslos ist. Ebenso wird der christologische Aspekt vernachlässigt, was vermutlich als didaktische Entscheidung anzusehen ist. Das gleiche gilt für die Frage der Historizität, die eng mit der Wunderfrage verbunden ist.⁶⁷² Nicht alle Autoren entscheiden sich für die markinische Fassung der Sturmstillungsgeschichte, das Gros der Unterrichtsvorlagen basiert jedoch auf dieser Version und betont konsequenterweise demzufolge den Glaubensaspekt. Bei der Mehrzahl der Entwürfe kann man höchstens in Ansätzen von einer Sensibilisierung für sprachliche Zusammenhänge sprechen, aber das kindliche Sprechen über ihre Angst findet lobenswerterweise fast durchgängig Berücksichtigung. Das Modell von G. Bergmann hebt demgegenüber gerade diesen Aspekt hervor, allerdings stellt es in der vorliegenden Form eine deutliche intellektuelle Überforderung der Zielgruppe dar. Das Problem der Verzahnung von biblischer

⁶⁷¹ Das Bilderbuch "Der magische Schal" stammt von I. Mylo/J. Sacré, erschienen 1986. Es erzählt von einem Mädchen namens Maya. Dieses hatte große Angst vor vielen Dingen des Alltags, vor allem vor anderen Kindern. Sie luden Maya stets zum Mitspielen ein, doch Maya fühlte sich bedroht, obwohl sie insgeheim gerne mitgespielt hätte. Als Maya zum Geburtstag einen Schal geschenkt bekommt, der Zauberkräfte besitzt, scheint ihre Umgebung wie verwandelt. Das Mädchen verliert seine Angst, sogar als sie den Schal vergisst.

⁶⁷² Die Frage nach der Historizität kann sich wird in der Primarstufe im Allgemeinen noch nicht gestellt, jedoch sollte ein verantwortungsvoller Religionsunterricht diese stets mit berücksichtigen.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Aussage und Lebenswirklichkeit der Kinder mag im Einzelfall gelingen, jedoch sind durch religionspädagogische Ansätze aus der Kindertheologie effektive Zugangsformen neu aufgezeigt.

Die religionspädagogische und -didaktische Betrachtung hat Schwächen bei der Verzahnung von biblischer und gegenwärtiger Erfahrungsebene erkennen lassen. Das betrifft weniger den Gesamtaufbau der Unterrichtseinheit, der weitestgehend als stimmig zu bezeichnen ist. Problematisch scheint die o.g. Verquickung dann zu werden, wenn der biblische Stoff dargeboten wird. Einen Ausweg könnte die semiotische Analyse anzeigen, bei der die Kinder ihre eigenen Erfahrungen in den Text hineintragen können. Des Weiteren können die religionspädagogischen Ansätze, die ein Theologisieren mit Kindern beinhalten, sicherlich einen essentiellen Beitrag zur existentiellen Bedeutungsfindung biblischer Texte leisten.

Hinsichtlich der Einbindung psychologischer Ansätze ist zusammenfassend festzuhalten, dass fast alle Entwürfe diesbezügliche Ansätze enthalten, vielfach ohne deren Grundlegung seitens der Psychologie explizit zu erwähnen. So sind beispielsweise die unterschiedlichen Formen der Verbalisierung von Ängsten im Unterricht bei allen Entwürfen vorzufinden, phantasie- und spielgeleitete Unterrichtsphasen sind dagegen schon seltener. Die unterrichtlich methodisch vielfältige Bearbeitung von Kinderängsten ist – mit Einschränkungen – in der Nähe zu S. Epsteins Theorie zum fortgesetzten Umgang mit der Angst zu sehen. Die o. g. Verbalisierungsformen und -varianten sowie das Kennenlernen und Durcharbeiten differenzierter rational-kognitiver sowie affektiver Formen der Angstreaktion inklusive der biblisch-christlichen Perspektive stehen im Zusammenhang mit der theoretischen Aufarbeitung der Darlegungen von R. S. Lazarus (Stressbewältigung, Wissenserweiterung als Interpretationsgrundlage). In keinem Entwurf ist eine psychologisch überholte "Anleitung zur Angstfreiheit", nach dem Schema "Wer glaubt, der hat keine Angst", zu finden. Es fehlen jedoch im Allgemeinen Hinweise auf die positive Bedeutung der selbstständigen Angstbewältigung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Bis auf wenige, vor allem ältere Ausnahmen sind die Medien als sach- und vor allem schülergerecht zu bewerten. Transparent wird dieser Umstand durch eine i. d. R. angemessene Zuordnung zu einer bestimmten Klassenstufe, was bis auf eine Ausnahme⁶⁷³ jedoch die einzige curriculare Zuweisung darstellt. So bleibt abschließend folgendes Fazit: Jeder Entwurf enthält je eigene Stärken und Schwächen; die Stärken sind eher auf methodisch-didaktischer Seite zu finden, während Schwächen in der Regel im theologischen sowie religionspsychologischen Bereich, insbesondere in Bezug auf die existenzielle Bedeutsamkeit, offenbar werden.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Im Folgenden soll versucht werden, eine Unterrichtseinheit zu beschreiben, die dem bislang Erarbeiteten insofern Rechnung trägt, als dass a) der ambivalente Charakter der Emotion Angst transparent gemacht wird, b) der christliche Glaube als eine von mehreren Möglichkeiten im Umgang mit der eigenen Angst dargestellt wird, c) die Sturmstillungsgeschichte religionspädagogisch sinnvoll und verantwortbar in diesen Kontext eingebunden wird, womit insbesondere die individuelle Bedeutungsfindung auf der Grundlage neuerer semiotischer Ansätze der Entwicklung von Zeichenkompetenz seitens der Subjekte religiösen Lernens (Schülerinnen und Schüler) gemeint ist und d) den psychologischen Erkenntnissen vor allem der kognitiven Psychologie sowie der systemischen Theorie folgend weniger nach den Kausalzusammenhängen gefragt werden soll, als vielmehr – die Erkenntnisse über die Interdependenzen von Kognition und Emotion berücksichtigend – das kindliche Repertoire an Verbalisierungs-/Kommunikationsbereitschaft und Wissen bzgl. angstausslösender Situationen und an Verhaltensmöglichkeiten im Umgang mit der Angst zu erweitern. Dem religionsunterrichtlichen Anspruch entsprechend soll die biblisch-christliche Perspektive besondere Betonung erhalten.

Die Zielgruppe dieser Unterrichtseinheit ist nicht auf ein exakt bestimmbares Schuljahr fixiert, sondern mit dem 2. - 4. Schuljahr ist ein breiteres Spektrum anvisiert.⁶⁷⁴ Obwohl die für das Land Niedersachsen gültigen Rahmenrichtlinien für das Fach ‚Evangelische Religion‘ den unterrichtlichen Einbezug von Wundergeschichten erst für das 3./4. Schuljahr vorsehen, ist, in Abhängigkeit von der jeweiligen Lerngruppe, die Durchführung dieser Unterrichtseinheit auch bereits im ausgehenden 2. Schuljahr denkbar. Unterrichtspraktische Erfahrungen sprechen jedenfalls dafür. Überdies kann nicht außer Acht gelassen werden, dass die gleichen Richtlinien das Angstthema dem 1./2. Schuljahr zuordnen.⁶⁷⁵ Auf die grundsätzlichere Anfrage zur Notwendigkeit von Wundergeschichten im Religionsunterricht gibt E. Sievers die folgende positiv-bejahende Antwort: "[...] weil wir einerseits Wunder mehr denn je brauchen, um die Grenzen unserer problembeladenen Realität aufzusprengen, und weil wir andererseits Wunder längst als gewöhnlichen Bestandteil unserer existentiellen Realität zu schätzen wissen [...]".⁶⁷⁶ Damit bringt E. Sievers, dem voll und ganz zuzustimmen ist, die beiden Pole, zwischen denen sich Wundergeschichten heutzutage bewegen, zur

⁶⁷³ Vgl. den Entwurf von I. Bihusch u.a., S. 183ff.

⁶⁷⁴ Das erste Schuljahr ist aus Gründen der sich erst entwickelnden Lesefertigkeiten noch nicht geeignet. Zudem sind für den eigenständigen Umgang mit biblischen Texten (semiotische Analyse) des Weiteren ein bestimmter Wortschatz-Umfang sowie die damit zusammenhängenden Ausdrucksmöglichkeiten förderlich. Des Weiteren kann eine fächerübergreifende Begleitung einiger Sequenzen im Deutsch- oder Sachunterricht (z. B. die Themen Gefühle, Wetter, Wasser) unterstützend zum Gelingen dieses Unterrichtsvorhabens beitragen.

⁶⁷⁵ Diese Zuordnung hat lediglich Vorschlagscharakter. Zudem wird auf die wiederholende Themenbearbeitung in unterschiedlichen Schuljahren verwiesen, vgl. Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.), Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, 1984, S. 7-8.

Sprache: Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit. Die Notwendigkeit ergibt sich aus den immer komplizierteren gesamtgesellschaftlichen Strukturen, die ihrerseits Angst hervorbringen (können); Wunder-Erlebnisse drohen jedoch selbstverständlich zu werden, wenn wir sie anstatt eine Haltung der (reflektierten) Dankbarkeit entwickelnd einfach in unser Anspruchsdenken integrieren, etwa frei nach dem Motto: "Man gönnt sich ja sonst nichts".

Exkurs: Theologisches Reden mit Kindern

In der Religionspädagogik findet ein Ansatz immer breitere Resonanz, der auf dem Gedankengut der Kindertheologie beruht. Im Kontext mit dem Zeichencharakter von Wundergeschichten ist bereits das Stichwort "Ambiguität" (Ambiguität von Zeichen) gefallen. Dieses Stichwort erlangt in der Kindertheologie eine zentrale Bedeutung, insofern, als das bei diesem verhältnismäßig neuen theologischen Denkansatz, der Unterstützung sowohl seitens des Perspektivenwechsels in der neueren Pädagogik (das Kind als Seiendes, nicht als Werdendes) sowie aus der Sicht moderner Entwicklungspsychologie erhält (das Kind als ein soziales Wesen, das seine Umwelt aktiv und eigenständig rekonstruiert), das Kind als Subjekt theologischen Lernens betrachtet wird. Kindertheologie bedeutet nicht etwa eine Theologie für Kinder, sondern eine *Theologie der Kinder*, oder ein Theologisieren mit Kindern, um den praktischen Aspekt der *dialogischen Interaktion* von Erwachsenen und Kindern unmittelbar mit einzubeziehen. Das Kind wird somit zum "Schöpfer eigenständiger theologischer Einsichten"⁶⁷⁷. Theologisch ist dieses Denken, das auch in der katholischen Theologie ganz zaghaft ein positives Echo findet (z. B. durch Karl Rahner und Anton Bucher) unter anderem mit der Überlegung eingeleitet worden, dass zwischen professioneller und laienhafter Theologie lediglich ein gradueller, aber kein essentieller Unterschied bestehe, weil theologisches Reden im Kern gläubiges Reden denkender Menschen (also auch Kinder!) sei. Allerdings können die Inhalte der Kindertheologie auf die substantielle Religiosität beschränkt sein (z. B. Gottes- und Schöpfungsvorstellung, Eschatologie, subjektive Bibelexegese, religiös begründete ethische Normen).

Die angesprochene Konvergenz von Kindertheologie, Semiotik und Wundergeschichte in puncto Ambiguität wird deutlich, wenn man die religionspädagogischen Konsequenzen genauer betrachtet: Kindliche Bibelexegese traut den Kindern zu, biblische Texte, also auch

⁶⁷⁶ Eberhard Sievers: Müssen es denn Wunder sein, die im Religionsunterricht behandelt werden?, in: Loccum Pelikan, 1/2000, S. 37.

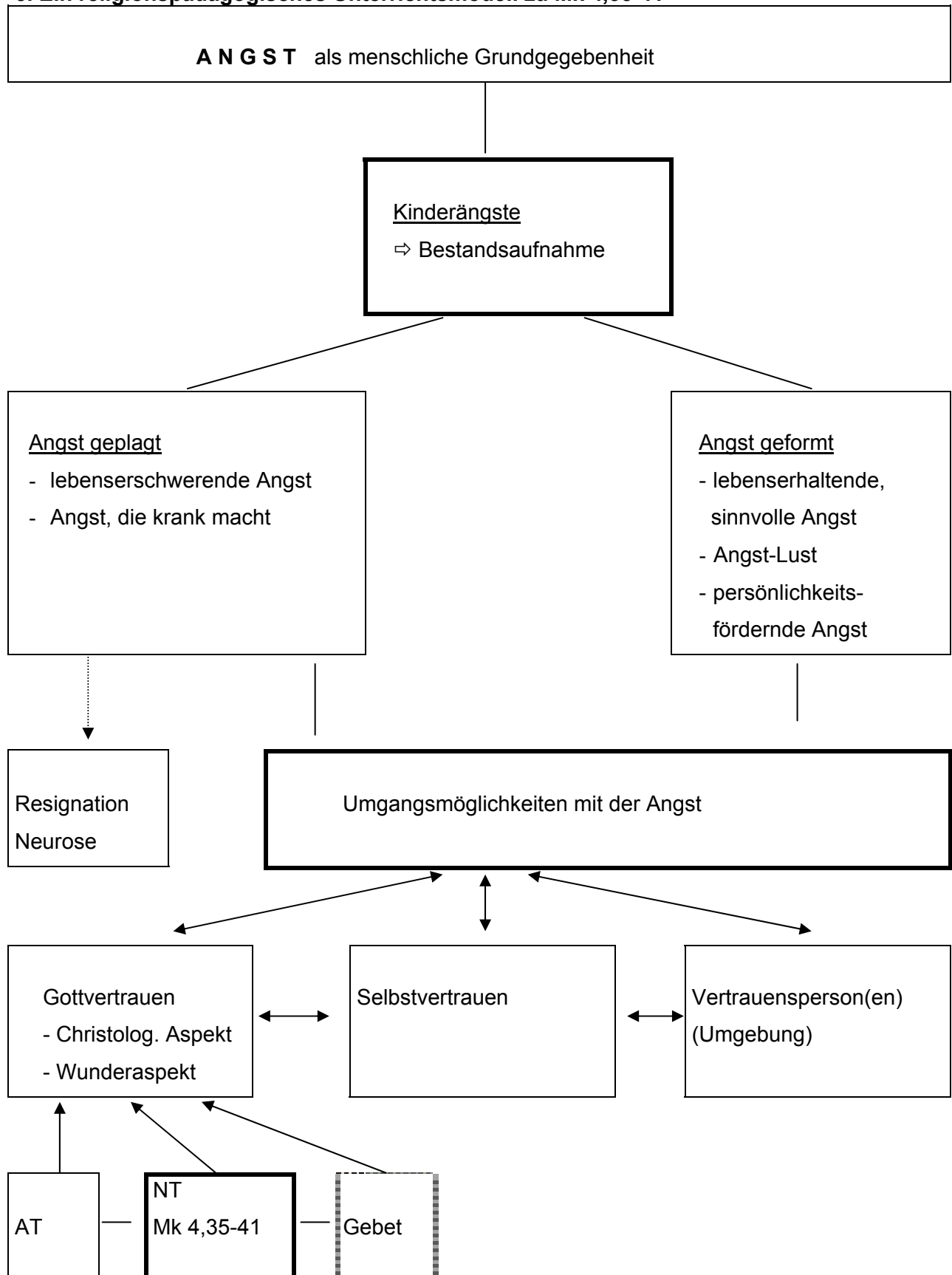
⁶⁷⁷ Anton A. Bucher: Kindertheologie, in: ders. u.a. (Hrsg.) 2002, S. 9.

die Wundergeschichten (wie z. B. Mk 4,35-41) auf ihre Weise auszulegen. Das bedeutet für die Religionspädagogik eine Abkehr von der intentionalen religiösen Erziehung mit einem unbedingten Wahrheitsanspruch. Kinder haben das Recht auf eine eigene Theologie, was mit dem Recht auf religiöse Bildung korrespondiert. Somit rangiert der Wunsch zu verstehen vor der Korrektur. Das geht einher mit dem Bemühen, " [...] Kindern die Möglichkeit einzuräumen, ihre Fragen zu thematisieren und sie so erfahren zu lassen, dass auf fundamentale Fragen mehrere Antworten denkbar und begründbar sein können."⁶⁷⁸ Falsch wäre jedoch die grundsätzliche Höherwertigkeit der kindlichen Theologie gegenüber der von Erwachsenen.⁶⁷⁹

Diesen Duktus trägt auch die hier vorfindliche religionspädagogische Vorgehensweise im später folgenden Unterrichtsmodell: Angebote machen, um Verständnis bemüht sein, Mehrdeutigkeiten zu lassen, Eigen-Zeit gewähren und die selbstständige Aneignung fördern. Grenzen dessen bestehen dort, wo das Kind in Abhängigkeiten geraten könnte, weil Ängste ausgelöst werden und die positive Weiterentwicklung gefährden.

⁶⁷⁸ Mirjam Schambeck: Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach, in: A. Bucher u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 106.

⁶⁷⁹ Vgl. A. Bucher, a.a.O., S. 9-27; vgl. F. Schweitzer: Was ist Kindertheologie?, in: A. Bucher u.a. (Hrsg.), 2003, S. 11-13; vgl. H. Schmidt: Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: G. Büttner/H. Rupp (Hrsg.): Theologisieren mit Kindern, 2002, S. 15 – 17.

5. Ein religionspädagogisches Unterrichtsmodell zu Mk 4,35-41

1. Bestandsaufnahme: Alltagsängste der Kinder
 - a) Bilderbuch "Der magische Schal",
 - b) Film,
 - c) Bild,
 - d) FragebogenTafel-Applikation Gespenst o. ä. (Angst-Symbol)
2. Hinführung zum Thema Sterben/ Tod:
 - a) Bild (stummer Impuls)
 - b) Bilderbuch "Abschied von Tante Sofia" (H. Olbrich/ A. Leson). Alternativ ist die Präsentation im Anschluss an Punkt 3 denkbar.
3. Umgangsmöglichkeiten mit der Angst
Eigene Formen des Umgangs
Angst-Lust
Fetische
Gebet
„Wunderfrage“
4. Mk 4, 35-41
(Redaktionsgeschichtliche Hinweise)
Lehrererzählung
Kinderbibel⁶⁸⁰ Bibeltext
Arbeit am Text (semiotische Lektüre)
Gebet/Lied/Bild/Spiel/Darstellung mit Orff-Instrumenten/Dias
5. Bewertung und Rückbesinnung auf die Möglichkeiten des Umgangs mit der Angst.

⁶⁸⁰ Erläuternde und beschreibende Hinweise zu gängigen Kinderbibeln sind zu finden bei Lena Kuhl/ Ingeborg Klöppel: Religionsunterricht im 1. Schuljahr in gemischt konfessionellen Lerngruppen, 2000, S. 141-146. Empfehlend sei an dieser Stelle auf folgende Kinderbibeln hingewiesen: Regine Schindler/ Stepan Zavrel: "Mit Gott unterwegs", 1996; Irmgard Weth/ Kees de Kort: Neukirchener Erzählbibel, 1998; Reinmar Tschirch: Erzähl mir doch von Jesus, 1992.

Inhaltlich-zielorientierte Darstellung der Unterrichtseinheit/Unterrichtsbausteine

| Thema | Inhalt | Ziel | Ungefährer Zeitbedarf |
|---|--|--|----------------------------------|
| a) Ängste der Kinder (Schüler/Mitschüler) | <ul style="list-style-type: none"> - a) Bilderbuch, b) Film, c) Bild, d) Fragebogen (vgl. M1) - Tafel-Applikation/Plakat "Gespenst" - Malen, Basteln, Singen, Spiel | Eigene Ängste und Ängste der Mitschüler erkennen bzw. kennen lernen, eingestehen und verbalisieren. | 2-3 U.-Std |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| -- b) Todesangst | <ul style="list-style-type: none"> - Bild/ Bilderbuch (vgl. M2) | Sich mit der besonderen Problematik der Angst vor dem Tod/Sterben auseinandersetzen. | 1-2 U.-Std. |
| Umgangsmöglichkeiten mit der Angst | <ul style="list-style-type: none"> - Eltern- u. Freundeshilfe - Angst-Lust (Thematisierung von Geisterbahn, Gruselfilm o.ä.) - Fetische - Alltagsgefahren | Positive und negative Folgen der Angst kennen lernen und erfahren, welche Möglichkeiten existieren, mit Angst umzugehen bzw. diese gedanklich durchspielen. | 1 – 2 U.-Std. |
| Mk 4, 35-41 | <ul style="list-style-type: none"> - Lehrererzählung (vgl. M3) - Textarbeit (vgl. M4) - Gebet/Lied/Bild/Spiel/ - Darstellung mit Orff-Instrumenten/ Dias | Jesu Hilfe als Angebot Gottes werten, mit der negativen Emotion der Todesangst umzugehen. Erkennen, dass das glaubende Vertrauen Menschen in die Lage versetzen kann, anderen in ihrer Angst beizustehen (weil Jesus/Gott nicht mit negativen Angsterfahrungen einverstanden ist). | 2 – 4 U.-Std. |

Ziel der Unterrichtseinheit: Die Angst als alltägliche menschliche Emotion erkennen und akzeptieren, Umgangsformen mit ihr kennen lernen und in Jesu Hinwendung zum Menschen ein christliches Angebot zum Umgang mit eigener und fremder Angst entdecken, das Zuversicht, Hoffnung und (Selbst-)Vertrauen schafft bzw. beinhaltet.

Für Kinder im Grundschulalter wird die Sturmstillungsgeschichte existentiell greifbar in den Begrifflichkeiten Angst und Tod. Jesus bewahrt durch seine (lebensrettende) Hinwendung zum Menschen (Jünger) hier vor dem Tod und damit vor dem Zustand, den Kinder im Grundschulalter ängstlich mit Verlust der Integrität verbinden. Jesus erweist sich damit als Heil-bringend, denn das Wort "heil" beziehen Grundschulkinder in erster Linie auf physische Zusammenhänge. Wenn er also in dieser Erzählung vor der Zerstörung des Körpers (Tod) bewahrt, sorgt er damit für die körperliche Gesundheit (Heil). Soweit das Heil-und Todesverständnis mit den damit verbundenen Ängsten von Grundschulkindern, das sicherlich - altersbedingt – variiert. In dieser Erzählung zeigt sich demzufolge Jesus Christus als menschen-/ kinderfreundliche und heil- machende Persönlichkeit und wird so – für Grundschulkinder – existentiell erlebbar. Solch ein Gedankengerüst ist auf der Grundlage von Aussagen der Kindertheologie vertretbar. Die Frage nach der Historizität ist für Kinder im Grundschulalter noch zweitrangig, d. h. sie wird vermutlich nicht explizit im Unterricht vorkommen. Mit Blick auf die weitere Glaubensentwicklung sollte den Kindern jedoch deutlich gemacht werden, dass Glaube nicht Angstfreiheit bedeuten kann, sondern dass die Angst zur menschlichen Existenz dazugehört – dazu kann die Einstiegsphase einen wichtigen Beitrag leisten. Diese, wie auch die anderen Phasen der Unterrichtseinheit, deren Zeitumfang in einem für das Alter von Grundschulkindern überschaubaren Rahmen bleiben sollte (6-10 Unterrichtsstunden)⁶⁸¹, sollte unter Beachtung *dialogisch-interaktiver Prozesse* verlaufen, um so zu verifizieren, dass die Schülerinnen und Schüler die Subjekte des Lernens sind, nicht die Objekte.

Das vorliegende Modell, das Bausteincharakter trägt und insofern in der Abfolge an einigen Stellen durchaus variierbar ist, eignet sich für den unterrichtlichen Einsatz in Klasse 2 – 4. Entsprechend der Klasse/Lerngruppe (Lernalter) ergeben sich daraus auch einige Punkte, die als Alternative zu verstehen sind. Gewisse Vorkenntnisse bzgl. der Person Jesu, seiner Lebensumstände sowie ein geographisches Mindestwissen sind für das kindliche Verständnis von Vorteil. Religionspädagogisch verantwortungsvolle Lehrkräfte sollten sich, wollen sie die Sturmstillungsgeschichte in den Kontext der Angst einbauen, die folgenden Fragen stellen: a) Welche Ängste kommen bei meinen Schülern vor?, b) wie gehen sie damit um? und c) was wissen meine Schüler und Schülerinnen bereits über Jesu Handeln und Reden bzw. über seinen Lebensraum? Als didaktisches Grundprinzip, das dieser

⁶⁸¹ Eine zeitliche Überdehnung birgt die Gefahr, dass die Kinder ihr Interesse am Thema verlieren, sich zunehmend in Allgemeinplätze verlieren oder emotional blockieren, was dem existentiellen Grundcharakter des Unterrichtsvorhabens abträglich wäre. Grundschulkinder brauchen zeitlich überschaubare Unterrichtsinhalte.

Vorüberlegung zu Grunde liegt, gilt hier wie bei allen schulischen Lernprozessen die Fragestellung: Wo stehen meine Schülerinnen und Schüler, wo hole ich sie ab?

Schon eine knappe Lehrer-Einleitung kann den Kindern die Möglichkeit und Gelegenheit zur Suche nach Anknüpfungspunkten in ihrer vorhandenen kognitiven und emotionalen Struktur geben. Diese Formulierung könnte z. B. so lauten: "Mit Jesus gemeinsam lebten Menschen zusammen, die nicht immer glücklich, fröhlich und zufrieden waren. Aber sie hatten Vertrauen zu Jesus. Sie glaubten, dass Jesus ihnen helfen kann. Zwar gefiel das vielen Leuten nicht, aber Jesus zeigte, dass dieses Vertrauen gerechtfertigt war. Unzufriedene Menschen gibt es auch heute noch. Sie sind entweder krank oder es plagt sie zum Beispiel Angst. Angst vor vielen Dingen, vor denen erwachsene Menschen und Kinder heute wie damals Angst haben."⁶⁸² In Bezug auf das weitere unterrichtliche Vorgehen, die Angst-Thematik fokussierend, sollte wiederum die o. g. Fragestellung nach dem "Standort" der Schülerinnen und Schüler leitend sein. Gewissenhaft wirkende Religionspädagogen sollten vor der Besprechung der Sturmstillungsgeschichte versuchen, die Kinder mit ihren Ängsten kennenzulernen, schließlich kann bei dieser Thematik nicht rein sachlich-nüchternes Handeln auf kognitiv-rationaler Ebene gefragt sein, sondern die emotionale Beziehung ist von ebenso großer Bedeutung. Die Betonung der Relevanz der affektiven Ebene sollte also stets im Bewusstsein der Lehrkraft bleiben. Um die Kinder dort "abzuholen", wo sie mit ihren Ängsten stehen, ist die "Bestandsaufnahme" der Ängste der Schülerinnen und Schüler angebracht. Diese nüchterne Vokabel geht zwar in gewisser Weise an der Intention der Unterrichtseinheit vorbei, ist aber im Sinne der eingangs erwähnten empirischen Erfassung unumgänglich. Darüber hinaus vermittelt sie den Kindern das Gefühl angenommen zu sein und auch ernst genommen zu werden. Dieses Gefühl wirkt sich förderlich für die persönliche Motivation aus und ist als ein wichtiger Beitrag zu einem existentiellen Verständnis zu betrachten. Des Weiteren resultiert hieraus die Möglichkeit, gemeinsam mit den Kindern zur Angst-Thematik ins Gespräch zu kommen (vgl. Material M1). "In vertrauter Atmosphäre und mit kundiger pädagogischer Begleitung kann der Religionsunterricht zum bergenden Rahmen werden, in dem Kinder ihre Ängste aussprechen können."⁶⁸³ Vorbereitend könnte die Lehrkraft einen Schal, Glücksbringer oder ähnlichen Fetisch mit in den Unterricht bringen und darauf verweisen, dass bestimmte Objekte oder Personen ihr beim Ertragen ihrer Angst geholfen haben.⁶⁸⁴ Eine Tafel-Applikation (Plakat) in Gestalt eines Gespenstes kann ergänzend eingesetzt werden, zum Einen deshalb, weil Gespenster typische Angst-Objekte

⁶⁸² Diese Version der Ein- bzw. Überleitung trägt Vorschlagscharakter und ist demzufolge hinsichtlich Inhalt und Wortwahl der Lerngruppe anzupassen.

⁶⁸³ U. Reumann/W. Schwendemann: Manchmal fühle ich mich wie Jona – Wie 18 Grundschulkinder mit Angst umgehen, in: A. Bucher u.a. (Hrsg.): Im Himmelreich ist keiner sauer, 2003, S. 119.

von Kindern sind, zum andern aber auch um der Angst einen Namen zu geben.⁶⁸⁵ Das Gespräch sollte durch handlungsorientierte Inhalte begleitet werden.

Um die positiven Aspekte der Angst deutlich zu machen, eignet sich neben typischen Situationen in denen die Angst lebens- bzw. gesundheitserhaltend wirkt (z. B. Begegnung mit bissigem Hund), das Thema Angst-Lust ideal (Stichwörter: Achterbahn/Geisterbahn/gruselige Filmszenen). In diesem Zusammenhang sollte auch das persönliche Befinden nach der Überwindung der Angst Berücksichtigung finden (Selbstwertgefühl). Die verbalisierten Umgangsformen zur Angst (z. B. anfängliche Weigerung mit Angsteingeständnis, Begleitung durch Eltern/Freund(in), Vertrautmachen mit der Situation, Vorsicht, Flucht) haben neben der eigenen Rückbesinnung den Effekt, dass Mitschüler/innen von mehreren unterschiedlichen Formen im Umgang mit der Angst erfahren und gleichzeitig ihr Wissensspektrum – in Anlehnung an R. S. Lazarus - erweitern können, um so in Bezug auf die eigenen Ängste handlungsfähiger zu werden, d. h. einzelne, emotional besetzte Situationen einer kognitiven Neubewertung zu unterziehen. Auch in dieser Phase des Unterrichts kommt dem Sprechen über Angst und den damit zusammenhängenden Bewältigungsstrategien besondere Bedeutung zu. In Übereinstimmung mit den Ansätzen der systemischen Theorie konstatiert schon zuvor H. Schmidt, dass es im Religionsunterricht nicht darauf ankommen kann, frühkindliche Angstfixierungen aufzuarbeiten, sondern den Kindern "Handwerkszeug" in die Hand zu geben, mit der Angst zu leben. Dazu zählt er ausdrücklich die kompensatorischen Bilder und Geschichten der Bibel.⁶⁸⁶ Unter dieser Prämisse sollte man auch den "Mut zur Lücke" beweisen, d. h. nicht den Anspruch erheben, dass sich alle Schüler/innen gänzlich öffnen. Die Zielsetzung sollte realistischer das religionsunterrichtliche Handeln möglichst vieler am Unterricht Beteiligten sein.

Wir haben aus der systemischen Theorie den Ansatz der lösungsorientierten Kurztherapie mit der "Wunderfrage" kennen gelernt. Der unterrichtliche Einsatz dieser bietet die Möglichkeit der Überleitung zur Sturmstillungsgeschichte. Die provokante und zugleich phantasieanregende Frage könnte in etwa so lauten: "Was würdest du machen, wenn deine Angst wie durch ein Wunder plötzlich verschwunden wäre?" In Verbindung mit dem Hinweis

⁶⁸⁴ Solch ein Eingeständnis kann mithelfen, emotionale Blockaden zu lösen und Barrieren zwischen Lehrer und Schüler zu beseitigen.

⁶⁸⁵ Dazu schrieb S. Heine äußerst treffend folgendes: "Kampfgeist, Abwehr oder Vermeidung sind daher nicht die Mittel gegen die Angst. Veränderung kommt nur dann zustande, wenn sich ein Mensch dem inneren Schrecken stellt, den Dämonen in sich gegenübertritt und mutig fragt: Wie heißt ihr?", S. Heine: Keine Angst vor den Ängsten 2001, S. 98.

⁶⁸⁶ Vgl. H. Schmidt, 1984, S. 64.

der Lehrkraft auf die Bilder in der Tafel-Applikation/Plakat könnte eine Angstform konkret benannt werden.⁶⁸⁷

Nach der Zusammenfassung und dem Lehrer-Hinweis auf die Bedeutung, die Jesus Christus für Christen in Angstsituationen hat, folgt die Darbietung der Seesturmgeschichte in Form einer eigenen Lehrererzählung.⁶⁸⁸ Diese beinhaltet grundlegende Informationen, die auch z. T. in der psychologischen Exegese benannt wurden und für Kinder im Grundschulalter wichtige Informationen zur emotionalen Lage der damaligen Adressaten der markinischen Erzählung gibt: Entstehungssituation, Angsteffekt, Spannung, Wunderaspekt, Glaubensfrage in Verbindung mit Jesus Christus und die vom Standpunkt der Erzähltheorie bedeutungsvolle Identifikationsmöglichkeit.⁶⁸⁹ Im Anschluss an die verbale oder bildlich-musische Auseinandersetzung mit der Erzählung (konkret können das nach der Phase der ersten Eindrucksvermittlung durch die Kinder unterrichtliche Verfahrensweisen sein, die die Kinder durch eigenes Mit-tun körperlich beteiligen oder durch Gestalten von Menschenfiguren gestalterisch aktivieren.⁶⁹⁰ Denkbar ist auch die Überlegung, ob und wie die Situation hätte vermieden werden können sowie ein Nachdenken über Selbsthilfemöglichkeiten). Dazu empfiehlt sich, den Bibeltext für die Textarbeit einzubeziehen. Im Sinne einer Sensibilisierung für sprachliche Zusammenhänge kann sich eine semiotische Lektüre anschließen, bei der jedoch der Stand der Lernpraktiken der jeweiligen Lerngruppe zu beachten ist. So lernen die Kinder Jesus Christus als denjenigen kennen, der er für den (glaubenden) Christen ist: Derjenige, dem Christen vertrauen und dem sie etwas zutrauen, weil er eine positive Hoffnungsstimmung schenkt, die eigene Möglichkeiten mobilisiert.

⁶⁸⁷ Die evt. von den Kindern dargestellten (gemalten) Angstsituationen sind hervorragend geeignet, in der Applikation an der Tafel platziert zu werden, um einen späteren Rückbezug zu bieten.

⁶⁸⁸ Eine Erzählvorlage folgt im Anschluss (M3). Diese ist vom Autor verfasst. Darüber hinaus sei an dieser Stelle auf den Beitrag von Günter Serafin hingewiesen, der am Beispiel einer Ballade von Theodor Fontane die Gestaltung einer Erzählung darstellt. Mit Hilfe von Textelementen stellt er die folgenden dreizehn spannungserzeugenden Textmerkmale dar: Dialoge in wörtlicher Rede, kurze Sätze, Herstellung von Kontrasten, Rahmenhandlung, Gebrauch des Imperfekt oder Präsens, knapper werdende Zeit, lebhafte Handlung, Identifikationsfiguren, andeutende Vorausdeutung, Rückblenden, Angsterzeugung, Emotionalisierung, Assoziationserreger für die Sinne, vgl. G. Serafin: John Maynard, 2002; S. 35 – 37.

⁶⁸⁹ Bei der Erzählvorlage ist die Altersangabe der Hauptperson (Ephraim) der jeweiligen Lerngruppe anzupassen. Alternativ könnte nach Vers 38 eine Zäsur eingebaut werden. An dieser Stelle werden die Kinder Folgendes gefragt: 1. Wie fühlten sich die Jünger?, 2. Jesus verhält sich aber sonderbar – seid ihr anderer Meinung?, 3. Die Geschichte geht weiter. Wie stellt ihr euch die Fortsetzung vor?, 4. Versucht euch in die Lage der Jünger zu versetzen – was hättet ihr getan?, in Anlehnung an ein unterrichtliches Vorgehen, das beschrieben wird bei U. Reumann/W. Schwendemann, a.a.O., S. 117-119.

⁶⁹⁰ Interessante Anregungen zur unterrichtlichen Umsetzung des Textinhaltes finden sich in S. Duffek/I. Weiß: Unsere Angst ist still geworden, 1993, S. 27-30; A. Rack: Angst im Sturm, 1993, S. 24 – 27.

Abschließend kann ein Lied, Bild und/oder ein selbstformuliertes Gebet⁶⁹¹, das eine persönliche Beziehung zu Jesus Christus und der eigenen Angst ausdrückt, oder aber Bezug nimmt auf das christliche Miteinander (Zusammenhalt), die Unterrichtsreihe abschließen. Im Kontext zur semiotischen Analyse war davon die Rede, kulturelle Codierungen mittels Zeichenhandlung in eigene zu überführen, um das eigene Verständnis darzustellen. Das Gebet beispielsweise stellt eine mögliche Form der Umcodierung einer biblischen (kulturellen) Zeichenkette dar, um die persönliche Relation zum Bezeichneten (Jesus Christus bzw. die Christengemeinde) auszudrücken.⁶⁹² Ebenso stellt das Bild einen neuen, vom Kind verfassten Code dar und ist zugleich eine Möglichkeit des sinnvollen Umgangs mit der Wirklichkeit. "Doch muss ihnen begreifbar gemacht werden, dass Hilfe oder ein Ausweg sich nicht automatisch auf ein Gebet hin einstellen."⁶⁹³ Vielmehr sollten sie diesen Weg als einen Teil von möglichen Umgangsformen mit ihrer Angst entdecken, bei dem der Kontakt zu Gott ihnen befreiendes Selbstvertrauen und Hoffnung geben kann. So wird im Kontext kindlicher Angst mit der Be- und Erarbeitung der Sturmstillungsgeschichte das Dreieck von 'wahrnehmen – verstehen – handeln', das in unterrichtlichen (Konflikt-)Situationen pädagogisch handlungsleitend sein kann, geschlossen. "Wahrnehmen" im Sinne von 'sich einen Eindruck verschaffen', 'verstehen' im Sinne von 'benennen', 'handeln' im Sinne von 'antworten'⁶⁹⁴. Diese Antwort ist in unserem Zusammenhang eine biblisch-christliche, eine Wundergeschichte, die davon erzählt, wie Jesus mit den Ängsten seiner Mitmenschen umgeht, die den glaubenden aber verzweifelten Zuhörern eine Hoffnungs- und Zukunftsperspektive eröffnet, die Antwort ist die Sturmstillungsgeschichte.

Orientierungsgröße für die folgenden Materialien war über die sachliche Stimmigkeit hinausgehend die Tatsache, dass es dem Lernalter angepasst sein sollte. Neben der inhaltlichen Qualifikation war es demnach notwendig, auf die Eignung für Kinder der Grundschule zu achten. Das beinhaltet überdies die Beachtung des Aufforderungscharakters. Bewusst ist auf die Gestaltung nach Art einer Kopiervorlage verzichtet worden, da gerade dieses Thema äußerst sensibel bearbeitet werden sollte, und kopierfähige Vorlagen dem zuwiderlaufen könnten. Auf den Angebotscharakter der folgenden Materialien wurde bereits mehrfach

⁶⁹¹ Hierbei sollte sich die Lehrperson mit einbeziehen, um den Kindern seinen persönlichen Bezug zu Jesus zu verdeutlichen. Darüber hinaus ist die Angstbearbeitung der Lehrer vielfach nicht abgeschlossen und prägt den Unterricht mit.

Im Gebet nimmt der Mensch (Kind) Kontakt zu Gott auf, redet mit ihm. Das Kind gewinnt in der gegenwärtigen Ausrichtung auf Gott nicht nur Abstand, sondern auch die Möglichkeit der veränderten Wahrnehmung, vgl. W. Härle, 1995, S. 301. Es werden neue Handlungsperspektiven möglich.

⁶⁹² Vgl. D. Röller: Semiotik eines Unterrichtsentwurfs, in: B. Dressler/M. Meyer-Blanck (Hrsg.), a.a.O., S. 153 - 162, hier vor allem die Seiten 157-158. D. Röller analysiert aus semiotischer Perspektive äußerst prägnant in Schwerpunkten einen Unterrichtsentwurf zum Thema "Das Kreuz als Zeichen".

⁶⁹³ U. Reumann/W. Schwendemann, a.a.O., S. 121.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

verwiesen, d.h. die Aus- und Umgestaltung sollte sich den unterrichtlichen Gegebenheiten vor Ort anpassen.

⁶⁹⁴ Vgl. U. Itze u. a. (Hrsg.), a.a.O., S. 16 – 17.

M1Möglichkeiten der unterrichtlichen Ermittlung der Kinderängste ("Bestandsaufnahme")

Für diese "Bestandsaufnahme" bietet sich eine Reihe von methodischen Varianten an, von denen an dieser Stelle nur einige exemplarisch genannt sein sollen. Die Auflistung ist mit Gewissheit noch erweiterbar, veränderungsfähig und den aktuellen Gegebenheiten anzupassen. Ratsam ist die Auswahl unter Berücksichtigung des Standes der Lernpraktiken der jeweiligen Klasse/Lerngruppe.

1. Bilderbuch "Der magische Schal"
2. Film:
 - a) "Was ist unter meinem Bett?", 8 Min.
 - b) Reihe "Tobi und die Stadtparkkids", insb. Folge 13: "Immer diese Aufregung", ca. 13 Min.
 - c) "Der Igel im Nebel", 12 Min.
 - d) "Der Baumhausclub", 19 Min.
3. Bild:
 - a) "Mein Religionsbuch 3/4, S. 32
 - b) "Brücken Bauen 2, S. 15 und S. 18/19
 - c) "Oikoumene 2", S. 25.
 - d) Diverse Fotomappen, z. B. Fotomappe für Schule und Gemeinde (Kat. Amt Heilsbronn), Gefühle zeigen (Ev. Mediendienst Zürich)
 - e) eigene Fotosammlung aus Zeitschriften o.ä.
4. Fragebogen: Bei dieser sehr direkten Methode sollte unbedingt der Hinweis auf die Anonymität hinzugefügt werden, d.h. die Mädchen und Jungen füllen den Fragebogen ohne Namensnennung aus, wobei Hilfestellung im Sinne von Erläuterungen evt. sehr hilfreich sein können. Inhaltlich sind die folgenden Fragen denkbar:
 - Ich hatte schon einmal Angst vor:
 - Daran habe ich gemerkt, dass ich Angst habe:
 - Ich glaube, dass andere Kinder Angst haben vor:
 - Das hat mir am besten geholfen, wenn ich Angst hatte:

M 2

Thema/Inhalt: Kindliche Angst vor dem Tod (Sterben)

Angstbesetztes kindliches Denken und Empfinden kreist während der Grundschulzeit auch um den Bereich Tod/Sterben, nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Erkenntnis bzgl. der Irreversibilität des Todes. Das Todesverständnis von Kindern, das sich während der Grundschulzeit entscheidend entwickelt ist deshalb von großer Angst begleitet, weil der Tod als Integritätszerstörung betrachtet wird. Vergewissernde Fragen sind im elterlichen Kontext fast selbstverständlich, in der schulischen Umgebung halten sich die Kinder mit diesbezüglichen Bewältigungsversuchen i.d.R. eher zurück, sofern zur jeweiligen Lehrkraft kein absolutes Vertrauensverhältnis besteht. Im Religionsunterricht, der nicht selten von Fachlehrern gegeben wird, ist deshalb ein geschickt-sensibles Vorgehen angebracht. Um das gemeinsame Gespräch über das Thema Tod zu finden, die didaktische Zielvorstellung einer Hinführung zu dem inhaltlichen Geschehen der Sturmstillungsgeschichte verfolgend, bieten sich u.a. zwei Möglichkeiten:

1. Bild (Friedhof, Grab, Todesanzeige, totes Tier), z. B. in "Mein Religionsbuch 3/4 ", S. 109 – 116; "Gott sitzt nicht auf einer Wolke 4", S. 20 u. 22; des Weiteren einschlägig bekannte Fotomappen wie z. B. "Sequenzen" oder "Fotomappe für Schule und Gemeinde"; eigene Fotos/Zeitungsausschnitte.
2. Bilderbuch: H. Olbrich/A. Leson: Abschied von Tante Sofia, Lahr 1998. In diesem religiösen Kinderbuch, das sich hervorragend für ein Alter ab 8/9 Jahre eignet, spielen zwei Kinder (Mädchen und Junge) sowie eine alte Frau namens Sofia die Hauptrolle. Viele typische Kinderfragen im Zusammenhang mit dem Thema Tod werden aufgegriffen und mit religiösem Gedankengut (Bibelverse, Gebete) kombiniert.

M3**Erzählvorlage zu MK 4,35-41**

Der neunjährige⁶⁹⁵ Ephraim und seine Familie waren Christen. Gemeinsam mit einigen weiteren Familien wurden sie verfolgt, weil sie an Jesus Christus glaubten. Viele Freunde von Ephraim hatten schon ihre Eltern verloren. Das machte ihn besonders traurig. Die Christenfamilien hielten aber trotz allem immer fest zusammen. Sie trafen sich jeden Abend in ihren Verstecken, erzählten von Jesus und beteten. Aber als die Gefahr zu groß wurde trafen sie die Entscheidung zu fliehen. Gemeinsam – Erwachsene und Kinder – wollten sie ihren gefährlichen Verfolgern entkommen. Ein Schiff stand schon bereit. Dafür hatten befreundete Christenfamilien in der Nachbarstadt gesorgt. So packte auch Ephraims Familie am Abend vor der Flucht das Nötigste zusammen. Viel konnten sie nicht mitnehmen. Jeder packte nur ein kleines Bündel für unterwegs. Ephraim steckte sich einen kleinen Glücksbringer ein. Ein Fisch – den hatte der Zimmermann ihm geschnitzt. Nur kurze Zeit später war Ephraims Freund, der auch ein Christ war, verhaftet worden.

Im Morgengrauen als die Sonne aufging, sprachen alle ein Gebet und die Flucht konnte beginnen. Die Männer, Frauen und Kinder gingen zunächst eine kurze Strecke zu Fuß. Dann wurde die Flucht mit dem Schiff fortgesetzt.

Als sie eine Weile auf dem Wasser dahingesegelt waren, kam ganz plötzlich ein schweres Unwetter auf. Ephraim hatte große Angst, denn er befürchtete, das Schiff würde untergehen. Ganz dicht kuschelte er sich an seine Eltern und drückte seinen Glücksbringer. Als es unruhig auf dem Schiff wurde, begann einer der Erwachsenen plötzlich zu erzählen. Ephraim hörte gespannt zu: [Text Mk 4,35-41]. Als die Erzählung beendet war, meinte Ephraim ganz ergriffen und zugleich erleichtert: Das war aber ein Wunder!

⁶⁹⁵ Eine Abwandlung des Alters sollte entsprechend der jeweiligen Klassenstufe erfolgen.

M 4Semiotische Lektüre zu Mk 4,35-41

Die semiotische Analyse ist im Gesamtaufbau der Unterrichtseinheit als ein Beitrag zu einem existenziellen Verständnis zu verstehen, da die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise ihre Eigenerfahrungen in Text und Unterricht hineinbringen können.

1. Schritt (Syntagmatische Aspekte)

Die Jünger befolgen Jesu Anweisung, ihn zu begleiten. Sie begeben sich in seine Obhut. Mit aufkommendem Sturm entwickelt sich bei ihnen das Gefühl der Alleingelassenheit, weil Jesus schläft. Sie reagieren anklagend. "Dieser Vorwurf übernimmt die syntagmatische Funktion der Motivierung des Wundertäters."⁶⁹⁶

Mögliche Lehrerfragen: Als der Sturm tobt, wird den Jüngern Angst und Bange. Zugleich stört sie etwas. Was meint ihr, worüber sie sich ärgern?
Als der Sturm sich gelegt hat, ärgert sich Jesus über etwas. Was könnte das wohl gewesen sein? Was war seine Anklage, sein Vorwurf?
Ärgerten sich die Jünger grundlos oder berechtigt?

Eine neue Mangelsituation wird offenbar: Der Ärger der Jünger wird als Fehlinterpretation entlarvt. Dieser syntagmatische Aspekt führt zum Eingeständnis, dass das bisherige Jesus-Verständnis lückenhaft war.

2. Schritt (Semantische Aspekte)

Im Mittelpunkt steht die semantische Frage nach der Bedeutung der Zeichen im syntagmatischen Kontext. Die Grundschararbeit lässt eine Beschränkung auf Einzelbeobachtungen als sinnvoll erscheinen. Nach einer szenischen Aufteilung (Tafelbild, OHP etc.) ist, je nach Lernalter, die Verknüpfung auffälliger Einzelbeobachtungen mit der syntagmatischen Struktur wünschenswert. Die Lehrererzählung (vgl. Material M3) ist gegebenenfalls durch die Textvorlage (Übersetzung nach Martin Luther, Einheitsübersetzung, Kinderbibel) zu ergänzen. Diese sollte gut vorstrukturiert sein.⁶⁹⁷ Die

⁶⁹⁶ St. Alkier/B. Dressler, a.a.O., S. 175.

⁶⁹⁷ Eine denkbare Strukturierung ist die von W. Eckey stammende Darstellung des Aufbaus von Mk 4,35-41, vgl. S.86.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Einzelbeobachtungen der Kinder könnten sich auf die folgenden angenommenen Signalwörter beziehen:

Wind und Wellen, Meister, groß, schlafen, aufwecken, umkommen, schweigen, sich fürchten, Glaube, gehorsam sein.

3. Schritt (Pragmatische Aspekte)

Gebet, Spiel, Bild

Dieser Unterrichtsvorschlag erhebt keineswegs den Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Das wird schon daran ersichtlich, dass die einzelnen Unterrichtsschritte lediglich Vorschlagscharakter tragen und Ab- bzw. Veränderungen je nach Lerngruppe gestattet bzw. wünschenswert sind. Überdies ist von enormer Wichtigkeit, dass die Kinder sich auf der Grundlage dialogisch-interaktiver Prozesse als Subjekte des Lernens begreifen können.

In den leidvollen Erfahrungen von Angst und Tod spiegelt sich die existentielle Bedeutung, die die Sturmstillungsgeschichte für Kinder (und nicht nur für die!) hat. Die Angst stellt eine für Kinder alltägliche Erfahrung dar, die in der markinischen Wundererzählung seitens der Jünger exemplarisch als Todesangst durchlebt wird. Während diese kaum Möglichkeiten besitzen, sich selbst zu helfen, sondern auf den Beistand Jesu angewiesen sind, bestehen für Kinder mit ihren Alltagsängsten, die mittels einer "Bestandsaufnahme" dokumentiert und angesprochen werden sollten, diverse Selbsthilfevarianten, zu denen auch die Hoffnungsperspektive gehört, die durch den christlichen Glauben geweckt werden kann.

Indem die Kinder ihre Ängste vortragen können, sie ansprechen dürfen, fühlen sie sich wahr und auch ernst genommen, was sich förderlich für die Mitteilungsbereitschaft auswirkt und eine fruchtbare Basis für die Akzeptanz eines Bibeltextes darstellt.

Jedoch wird diese Emotion nicht nur von ihrer negativen Seite gesehen, sondern im Zusammenhang mit der Angst-Lust beispielsweise werden auch positive Folgerscheinungen mit einbezogen sowie dazugehörige subjektive Gefühlslagen berücksichtigt. Die unterschiedlichen Umgangsformen mit der Angst werden für die Allgemeinheit thematisiert, so dass alle von den differenzierten Möglichkeiten im Angstumgang erfahren und somit eine Erweiterung ihrer Interpretationsbasis (Zusammenspiel von Kognition und Emotion) erfahren. Die aus der systemischen Theorie bekannt gewordene "Wunderfrage" kann eine Überleitung zur Sturmstillungsgeschichte darstellen. Wesentliche Aspekte dieser Erzählung werden in einer Rahmenerzählung, in die der Text von Mk 4,35-41 und dessen Entstehungssituation integriert ist, vorbereitend aufgenommen. Die abschließende Aussage der Hauptperson dieser Erzählung (Ephraim) bietet ideale Gesprächs- und Handlungsmöglichkeiten. Zuvor kann die Textarbeit (je nach Lerngruppe), auf der Grundlage der semiotischen Lektüre, sowohl eine paradigmatische Sensibilisierung für biblisches Sprechen als auch eine Aktualisierung anbahnen.

Bei der Formulierung eines Gebetes, das Malen eines Bildes etc. finden Decodierungsleistungen und ein Überführen in einen eigenen, zeitgenössischen Code statt. Diese Handlungsformen helfen beim Aufbau von Zeichenkompetenz als Zugang zu einem

existentiellen Verständnis des biblischen Textes. Jesus erscheint den Kindern als eine glaubwürdige Heil-bringende Person, die, ausgestattet mit göttlichen Fähigkeiten, den Menschen hilft. Dieser Jesus ist einer, den man sich anvertrauen kann!

Falsch, und dem christlichen Gedankengut zuwiderlaufend, wäre die Erwartungshaltung, dass alle Kinder in Jesus Christus jemanden sehen und annehmen, der ihnen Beistand bei ihrer Angstbewältigung leistet, gleichsam wie ein von der "Stiftung Warentest" mit der Note "sehr gut" bewertetes Produkt. Die Unglaubwürdigkeit christlicher Aussagen und Standpunkte wäre quasi vorprogrammiert, stellte man den christlichen Glauben als das allein probate Geschütz gegen die menschliche Angst dar. Über Erfolg und Misserfolg, soweit man im Kontext der Angst überhaupt davon sprechen kann, entscheidet letztlich das Individuum (Kind) ganz allein. Der Religionsunterricht hat aber seinem Auftrag gemäß diese Thematik unterrichtlich eingebracht, indem die biblisch-christliche Dimension besonders betont wird. Die Kinder lernen Jesus Christus als denjenigen kennen, der er für (glaubende) Christen ist: Derjenige, der nicht zufrieden ist mit den Umständen, die Menschen krank und ängstlich machen; derjenige, der Hilfsperspektiven aufzeigt; derjenige, der Gemeinschaftssinn weckt; derjenige, der (symbolisch) Grenzen überwinden kann. Mit Hilfe der Sturmstillungsgeschichte wird die aktuelle Bedeutung von Wundergeschichten exemplarisch verdeutlicht: Wundergeschichten sind auch Geschichten gegen unsere Angst! Dadurch, dass Angst angenommen und/oder in der Nachfolge Christi bewältigt wird, wird sie zu einer hoffnungsvollen Erfahrung.⁶⁹⁸ "Und notwendig ist für die kommende Generation nichts so sehr wie eine glaubwürdige und tragfähige Hoffnung."⁶⁹⁹ Somit wird Mk 4,35-41 auch zu einer Geschichte, die Menschen und insbesondere Kindern eine tragfähige Zukunftsperspektive gibt - gleichsam zu einer Hoffnungsgeschichte.

VI. Schluss/Ausblick

Aufgrund der Tatsache, dass Ängste konstitutiv für das menschliche Leben sind, wäre es unrealistisch und illusionär, sie verbannen zu wollen, sprich gänzliche Angstfreiheit anzustreben. Das gilt für Kinder und Erwachsene gleichermaßen. Adäquates menschliches Handeln zeichnet sich durch einen angemessenen Umgang mit der Angst aus, womit entsprechende Bearbeitungsprozesse eingeleitet und Ängste qualitativ differenziert werden können, um auf diese Weise beispielsweise schützend-aktivierende und belastende Ängste zu trennen. Dafür sind entsprechende Wahrnehmungs- und Bewertungsvorgänge und –fähigkeiten vonnöten. Diese steuern die Emotionen und Kognitionen, die im Zusammenspiel

⁶⁹⁸ Vgl. W. Schwendemann u.a., a.a.O., S. 7-8.

⁶⁹⁹ G. Adam, Gespräche gegen die Angst, 2001, S. 51.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

unser Verhalten und unsere Einstellungen beeinflussen. Die Aufgabe der Religionspädagogik im Kontext mit kindlicher Angst kann sein, a) Ängste zu konkretisieren (Differenzierungsaspekt), um sie auf diese Weise eingrenz- und verarbeitbar zu machen, b) im Sinne einer (mit-)christlichen Beistands- und Hilfsmethodik die Kinder bei ihrer Suche nach und Hinwendung zu Bezugspersonen zu unterstützen (Verbalisierungs- und Hilfsaspekt), c) ihnen selbst Bezugsperson zu sein, indem sie ihre eigenen Ängste annehmen und mit ihren Ängsten angenommen und ernst genommen werden (Unterstützungsaspekt).

Wie bei allen unterrichtlichen Vorhaben ist hierbei auch die thematische Vorarbeit unerlässlich, denn will man im Religionsunterricht mit (Grundschul-)Kindern über deren Ängste nicht nur ins Gespräch kommen, sondern ihnen in Form der biblisch-christlichen Tradition konkrete Hilfestellungen anbieten, ist eine vorbereitende intensive Durchdringung auf der Sachebene unerlässlich. Das beinhaltet nicht nur die psychologische Information über menschliche Ängste und Formen des Umgangs mit ihnen, sondern ebenso sind theologische, insbesondere die systematisch-theologischen Kenntnisse erforderlich und äußerst hilfreich, wie am Beispiel der markinischen Sturmstillungsgeschichte deutlich wird. Des Weiteren dürfen auch im Grundschulbereich Versuche zur Sensibilisierung auf sprachlicher Ebene nicht unterlassen werden, will man gemeinsam mit den Kindern adäquat, d.h. existentiell-bedeutsam, mit der biblischen Tradition umgehen, Interpretationen auf übertragen-symbolischer Ebene fördern und einer eventuellen Ablehnungshaltung in späteren Jahren entgegenwirken. Auch wenn dem kognitiven Verständnis von Grundschulkindern diesbezüglich noch Grenzen gesetzt sind, kann dieser Lernweg religionspädagogisch als sinnvoll bezeichnet werden und Mut machen, partiell eigene unterrichtliche Wege zu wagen. Neben der anzustrebenden deutlicheren Wertschätzung der positiven Seiten der Angst innerhalb der theologischen Diskussion besteht hinsichtlich der Intensivierung des interdisziplinären Dialoges für die Zukunft sicherlich noch weiterer Handlungsbedarf.

Der Zusammenhang von Angst und Gewalt, auf den in der vorliegenden Arbeit wegen seiner Komplexität nicht näher eingegangen werden konnte, ist offenkundig gegeben und auch in der Geschichte der Religionen abzulesen: "Angst und Gewalt sind unübersehbar wirksam in der Tradierung von religiösen Lehren und in der Verteidigung des als wahr Geglaubten gegen das Falsche, des Guten gegen das Böse, der etablierten göttlichen Ordnung gegen korrumpierende Kräfte aller Art [...] Angst erzeugen und Angst erleiden, Gewalt ausüben und Gewalt erdulden – diese vier Gegenbilder von Frieden sind motivierende und prägende

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Kräfte in den Religionen. Aber Freiheit von Angst und Gewalt sind ihr Ziel."⁷⁰⁰ Dieser Zielsetzung fühlt sich die christliche Religionspädagogik ganz besonders verpflichtet. Insofern stellt der in der vorliegenden Arbeit dargestellte Zusammenhang durch die Erziehung zum Umgang mit der eigenen Angst, sowie der unserer Mitmenschen, einen Beitrag zur Friedenserziehung in der Grundschule dar, denn die konstruktive soziale Mitgestaltungsfähigkeit eines in seiner Persönlichkeit gefestigten Individuums wirkt sich letzt Endes positiv für ein friedliches Miteinander im christlichen Sinne aus.

Dieser Gesichtspunkt des friedvolleren Zusammenlebens kann jedoch in unserem Kontext lediglich als äußerst positive Begleit- oder Folgeerscheinung mit in die Schlussbetrachtung einfließen. Die Primärintention war und ist eine andere, und zwar die mögliche Einflussnahme auf die (individuelle) Gefühlswelt und Handlungsfähigkeit von Grundschulkindern in Angstsituationen mit Hilfe gezielt ausgewählter biblischer Tradition, auf der Basis einer fundierten theologischen sowie religionspsychologischen Durchdringung und daraus ableitbarer Ergebnisse. Wie es gelingen kann, Schulkinder nicht zu verunsichern, einzuschüchtern und zu verängstigen, sondern sie emotional zu festigen und damit ein wenig weniger hilflos und angreifbar zu machen, wurde in der vorliegenden Arbeit exemplarisch am Beispiel der Angst in Verbindung mit der markinischen Sturmstillungsgeschichte aufgezeigt. Sollte dieses Anliegen in der praktischen Umsetzung auch nur bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler erreicht werden, wäre das sicherlich als Beleg für ein Verständnis von Wundergeschichten zu werten, diese als symbolische Handlungen zur Daseinsbewältigung zu betrachten und in ihnen symbolische Handlungen zu sehen, die "[...] ein radikales Nicht-einwilligen in die konkrete Negativität menschlichen Daseins [...]"⁷⁰¹ beinhalten. Erfolg/ Misserfolg sind im vorliegenden Kontext schwerlich überprüfbar, da es sich hier um den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung handelt. Dennoch könnte eine exemplarische Analyse von Schüleräußerungen und/ oder Unterrichtsprotokollen aufschlussreich sein. Aus der Zusammenschau der beiden genannten Wissenschaften, die in einen Vorschlag für den Religionsunterricht mündet, wird ersichtlich, wie konstruktiv theologisch-religionspädagogische und psychologische Erkenntnisse zum Wohle des einzelnen Kindes zusammenfließen können. Möglichkeiten wurden aufgezeigt, bei der Einschätzung des Erfolges ist neben der Hoffnung wohl auch ein gewisses Maß an Gottvertrauen vonnöten!

⁷⁰⁰ H. von Stietencron: Angst und Gewalt: ihre Funktionen und ihre Bewältigung in den Religionen, in: ders. (Hrsg.): Angst und Gewalt, 1979, S. 335. Als beispielhaft für die angesprochenen kirchlich-religiösen Lehren kann die angsterzeugende Rede von Gottes Gericht mit der Androhung von Höllenstrafen betrachtet werden, vgl. W. Härle, a.a.O., S. 640-641.

⁷⁰¹ G. Theißen: Urchristliche Wundergeschichten, ⁶1990, S. 297.

Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang
mit neutestamentlichen Wundererzählungen

Die Ansprüche der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Zusammenhänge würdigend, kann abschließend folgendes festgehalten werden: Angstbefähigung unter Einbezug der markinischen Wundergeschichte von der Stillung des Sturmes kann für Kinder im Grundschulalter zu einem christlich geformten Schloss für den adäquaten Umgang mit ihrer Angst werden. Der dazugehörige Schlüssel besteht aus dem Zusammenspiel von Hoffnung, Vertrauen, Perspektive, positiver Erwartungshaltung und Verlässlichkeit; das Markenzeichen trägt den Namen 'Jesus Christus'.

Die weitere Zielvorstellung hat kürzlich die Landesbischöfin M. Käßmann in einem GEW-Interview folgendermaßen skizziert: "Gute Bildung bedeutet nicht nur Lernkompetenz und Fachwissen, sondern ebenso auch soziale und emotionale Kompetenz [...] wir brauchen dringend Menschen in unserem Land, die sozial wie emotional kompetent sind."⁷⁰² Wir können gemeinsam diesem Ziel näher kommen, wenn wir der Angst im Leben unserer Kinder ein wenig von ihrer Macht nehmen!

⁷⁰² Margot Käßmann, in: GEW (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft, 56. Jg., H. 4, 2004, S. 22-23, hier S. 23.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Folker: **Blindheit und Lähmung**. Heilungserzählungen als Schlüsseltexte für Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, I. Baldermann(Hrsg.): Bibel – Schule – Leben, Band 1, Münster 1999
- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): **Religionspädagogisches Kompendium**, Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen, ⁵1997
- Adam, Gottfried: **Gespräche gegen die Angst – Erziehung zur Hoffnung**. Umgang mit der Angst aus religionspädagogischer Sicht, in: U. Körtner (Hrsg.), Angst: theologische Zugänge zu einem ambivalenten Thema, Neukirchen-Vluyn 2001
- Aebli, Hans: **Grundformen des Lehrens**, Stuttgart ¹²1981
- Aebli, Hans: **Psychologische Didaktik**, Stuttgart ⁶1976
- Alkier, Stefan/Dressler, Bernhard: **Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen**. Didaktische Überlegungen zu Mk 4, 35-41, in: Dressler, B./ Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 163 – 187
- Alkier, Stefan: **Die Wunderfrage als offene Frage**, in: Schönberger Hefte, 33. Jg., H. 3, 2003, S. 18-23
- Alkier, Stefan: **Jenseits von Entmythologisierung und Rehistorisierung**. Skizzen zu einer Semiotik des Wunderbaren, in: Dressler, B./Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 27 – 60
- Ansanger, Roland/Wenninger, Gerd (Hrsg.): **Handwörterbuch Psychologie**, Digitale Bibliothek, Band 23, Weinheim 1999
- Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung (Hrsg.): **Kinder mischen mit**, o. J., S. 32-33, Universum Verlagsanstalt, Wiesbaden
- Asmussen, Hans Christian: **Die Seelsorge**: Ein praktische Handbuch über Seelsorge und Seelenführung, München, ⁴1937
- Baldermann, Ingo: Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt, 1996
- Baldermann, Ingo: **Wer hört mein Weinen?** Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Wege des Lebens, Band 4, Neukirchen-Vluyn ⁴1993
- Balint, Michael: **Regression**. Therapeutische Aspekte und die Theorie der Grundstörung. Aus dem Englischen von Käte Hügel; München 1987
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979
- Barth, Karl/Thurneysen, Eduard (Hrsg.): **Theologische Existenz heute**, Heft 14, München 1934
- Bartmann, Theodor: **Emotionalität als Dimension des Unterrichts**, in: Itze, U. u.a. (Hrsg.), 2002, S. 34 – 44
- Bauer, Walter: Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur, Berlin/New York ⁶1988
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: **Lehrplan für die Grundschulen in Bayern**, in: Bayerisches Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst (Hrsg.), Amtsblatt, Sondernummer 1, Jg. 2000, München, 25.09.2000
- Bee-Schroedter, Heike: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen, Stuttgart 1998
- Berg, Horst-Klaus: **Montessori für Religionspädagogen**, Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Stuttgart 1994
- Bergenholz, Henning: Das Wortfeld >>Angst<<, Stuttgart, 1980
- Berger, Klaus: Darf man an Wunder glauben?, Stuttgart 1996
- Berger, Regine: **Handlungskompetenzen trainieren – Verhaltensstabilität aufbauen**, in: Grundschule, 33. Jg., Heft 6, 2001, S. 26 – 28
- Bergmann, Gisela: **Angst**, in: Grosch, Heinz (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Didaktische Reflexionen, Entwürfe und Modelle; Frankfurt/M.; Düsseldorf ²1971
- Betz, Hans-Dieter (Hrsg.): Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 1, Tübingen ⁴1998

- Biehl, Peter: Symbole geben zu lernen, Neukirchen/Vluyn, 1989
- Bihusch, Ingeborg/Blattner, Stefan/Graf-Seile, Heide/Hörtel, Volkmart/Köhler, Brigitte: **Angst und Geborgenheit**, in: entwurf 2/1989, S. 32-37, o. Jg., Heft 2
- Bittner, Günther: **Die Angst des Kindes**, in: Grundschule 14. Jg., H. 6, 1982, S. 254–257
- Blum, Hans-Joachim: **Biblische Wunder heute**, Stuttgart 1997
- Böcker, Werner (Hrsg.): **Handbuch Religiöse Erziehung**, Düsseldorf 1987
- Bodecker von, Annette: **Kinderängste**, in: Klein & groß, 1/92, S. 16–20
- Bönsch, Manfred: **Ist die Grundschule noch verlässlich?**, in: Zeitnah, 44. Jg., H. ¾, 1999, S. 5–10
- Bösch, Michael: Sören Kierkegaard: **Schicksal – Angst – Freiheit**, Paderborn 1994
- Bois du, Reinmar: **Kinderängste: erkennen – verstehen – helfen**, München 1995
- Boss, Medard/Rahner, Karl: **Angst und christliches Vertrauen**; in: Böckle, F./Kaufmann, F.-X./Rahner, K./Welte, B. (Hrsg.): **Enzyklopädische Bibliothek**; Teilband 9; Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft; Freiburg; Basel; Wien 1981
- Brandhorst, Peter: **Wer einmal länger draußen ist...**, in: Erziehung und Wissenschaft, 55. Jahrg., Heft 1, 2003, S. 20-23.
- Brändle, Werner: **Gott und das Leiden**, in: Glauben und Lernen 1997, Heft 1, 12. Jg., S. 42–56
- Brändle, Werner: **Hinabgestiegen in das Reich des Todes**, in: Kerygma und Dogma, 35 1989/2, S. 54–68, Göttingen
- Brandt, Manfred: **Gegen die Angst hilft nur der Umweg des Mutes**, in: Grundschule, 33. Jg., Heft 6, 2001, S. 18 – 19
- Breul-Kunkel, Wolfgang: „**Aber du hörst mein Weinen**“, in: forum religion; o. Jg.; H. 3; 1991; S. 13 – 23
- Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bänden; Bd. 1; Mannheim ¹⁹1986
- Brück, Horst: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbek b. Hamburg, ²1978
- Brühl, Claudia: **Überblick über evangelische und katholische Religionslehrpläne**, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hrsg.), 1994, S. 326–334
- Brunner, D. Emil: Natur und Gnade, Tübingen 1934
- Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): **Angst und Schulleitung – ein Tabu**, Stuttgart 2000
- Bucher, Anton a./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hrsg.): >> Mittendrinn ist Gott << Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1, Stuttgart 2002
- Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hrsg.): >> Im Himmelreich ist keiner sauer << Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2, Stuttgart 2003
- Bucher, Anton A.: **Was Kinder glücklich macht**. Historische „psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim und München 2001
- Bucher, Anton A: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Bucher, A. u.a. (Hrsg.), Stuttgart 2002, S. 9 – 27
- Bucher, Anton/Oser, Fritz: **Kind und Moral**; in: Schweitzer, F./Faust-Siehl, G. (Hrsg.); 1994; S. 56 – 64
- Büttner, Gerhard/Rupp, Hartmut (Hrsg.): Theologisieren mit Kindern, Stuttgart/Berlin/Köln 2002
- Cancik, Hubert (Hrsg.): **Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe**, Band 1, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1988
- Coenen, Lothar/Beyreuther, Erich/Bietenhard, Hans (Hrsg.): **Theologisches Begriffs Lexikon zum Neuen Testament**, Wuppertal 1967
- Conzelmann, Hans: **Gegenwart und Zukunft in der synoptischen Tradition**, in: Z Th K54/1957) S. 277-296
- Der Niedersächsische Kultusminister: **Rahmenrichtlinien für die Grundschule**. Evangelische Religion, Hannover 1984

- Deuser, Hermann: Kleine Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart 1999
- Deutsche Bibelgesellschaft: **Die Bibel**. Nach der Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart 1985.
- Dietz, Walter R.: Sören Kierkegaard, **Existenz und Freiheit**, Frankfurt/M. 1993
- Dornes, Martin: **Der kompetente Säugling**. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt/M. 1993
- Drechsel, Joachim/Meyer-Baltensweiler, Elisabeth/Williams, Derek (Hrsg.): **Bibel Lexikon**, Giessen/Basel 1994
- Dressler, Bernhard/Meyer-Blanck, Michael: **Religion zeigen: Religionspädagogik und Semiotik**, Münster 1998
- Dressler, Bernhard/Meyer-Blanck, Michael: Vorwort: Einladung zu einem religionspädagogischen Blickwechsel, in: dies. (Hrsg.), 1998, S. 5 - 9
- Dressler, Bernhard: **Finden Wunder nicht statt?** Didaktische Überlegungen anlässlich eines Blicks in Religionsbücher, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, (ZPT). Der evangelische Erzieher; 51.Jg., H. 1; 1999, S. 46 – 55
- Drewermann, Eugen: **Strukturen des Bösen**. Teil 3: Die jahwistische Urgeschichte in philosophischer Sicht, Paderborn ⁸1996
- Drewermann, Eugen: Das Markusevangelium, Freiburg, ³1987/⁴1989
- Duffek, Sabine/Weiß, Ingrid: **Unsere Angst ist still geworden**. Eine Unterrichtseinheit in einem 2. Schuljahr zu Mk 4,35-41, in: forum religion, o. Jg., Heft 3, Stuttgart 1993, S. 27 – 30
- Duffek, Sabine/Weiß, Ingrid: **Unsere Angst ist still geworden**. Eine Unterrichtseinheit in einem 2. Schuljahr zu Mk 4,35-41, in: forum religion; o. Jg.; 1993; H. 3; S. 27 – 30
- Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): **Kindliche Phantasie und ästhetische Erziehung**. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt, Langenau-Ulm ²1993
- Ebeling, Gerhard: **Todesangst und Lebenshoffnung**. Ein Brief Luthers, in: Z Th K, H. 2, 1991, S. 181–210, Tübingen
- Eberhard, Kurt: **Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie**. Geschichte und Praxis der konkurrierenden Erkenntniswege, UTB 386, 1999, Stuttgart
- Eckey, Wilfried: **Das Markusevangelium**: Orientierung am Weg Jesu: ein Kommentar, Neukirchen-Vluyn 1998
- EKD-Kirchenkanzlei (Hrsg.): Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Gütersloh 1972
- Ellerbrock, Jochen: Sturmstillung oder von der Neigung, sich abzusichern in: Religion heute, Hannover 1993, S. 77 – 78
- Engemann, Wilfried: Nachwort. „Und dies habt zum Zeichen...“. Spezifische Gesichtspunkte der Semiotik Umberto Ecos in praktisch-theologischer Einführung, in: Dressler, B./Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 300 – 324
- Erdin, Angela/Traeber, Danièle: Der magische Schal. Anhand eines Bilderbuchs lernen, mit Ängsten umzugehen, in: RL, 1/89, S. 3-7
- Essau, Cecilia A.: Angst bei Kindern und Jugendlichen, München 2003
- Evangelische Kommentare (Red.): **Die Angst um unsere Sicherheit**. Reflexion am Ende eines Jahrzehnts, in: Evangelische Kommentare; 12. Jg.; H. 12; 1979; S. 691 – 695
- F. A. Brockhaus-Enzyklopädie, Bd. 1, Mannheim ¹⁹1985
- Faber, Günter: Schulfachbezogen erfragte Leistungsängste bei Grundschulkindern: Eine Analyse ihrer differentiellen Beziehungen zu ausgewählten Selbstkonzept –und Leistungsmaßen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42. Jg., 1995, H. 4, 278-284
- Fahlbusch, Erwin/Lochman, Jan Milic/Mbiti, John/Pelikan, Jaroslav/Vischer, Lukas (Hrsg.): **Evangelisches Kirchenlexikon (EKL) : Internationale Theologie Enzyklopädie**, Erster Band, Göttingen ³1986
- Faust-Siehl, Gabriele/Schweitzer, Friedrich: **Religion in der Grundschule**: Zur pädagogischen Begründung und Gestaltung von Religionsunterricht; in: Schweitzer, F./Faust-Siehl, G. (Hrsg.): Religion in der Grundschule; Frankfurt/M. 1994; S. 12 – 25
- Fischer, Johannes/Gäbler, Ulrich (Hrsg.): **Angst und Hoffnung**: Grunderfahrungen des Menschen im Horizont von Religion und Theologie; Stuttgart; Berlin; Köln 1997

Focus. Das moderne Nachrichtenmagazin, Nr. 5, 28. Januar 2002

Ford, David F. (Hrsg.): **Theologen der Gegenwart**. Eine Einführung in die christliche Theologie des zwanzigsten Jahrhunderts. Deutsche Ausgabe editiert und übersetzt von: Christoph Schwöbel, Paderborn/München/Wien/Zürich 1993.

Ford, David F. (Hrsg.): **Theologen der Gegenwart**. Eine Einführung in die christliche Theologie des zwanzigsten Jahrhunderts, Deutsche Ausgabe editiert und übersetzt von Christoph Schwöbel, Paderborn/München/Wien/Zürich 1993

Fraas, Hans-Jürgen: Die Religiosität des Menschen, Göttingen 1990

Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet, Band 11: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse; Frankfurt ⁷1978

Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet, Band 14: Werke aus den Jahren 1925 – 1931; Frankfurt ⁵1976

Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet, Band 7: Werke aus den Jahren 1906 – 1909; Frankfurt ⁶1976

Frey, Jörg: **Zum Verständnis der Wunder Jesu in der neueren Exegese**, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 51. Jg., 1/1999, S. 3-14

Fröhlich, Werner D.: Angst. Gefahrensignale und ihre psychologische Bedeutung, München 1982

Frost, Ursula: **Geborgenheit als pädagogischer Begriff**, in: Der evangelische Erzieher – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, H. 1/1989, S. 23–32

Gäfigen-Track, Kerstin: **PISA und der Religionsunterricht – oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff**, in: Religionspädagogisches Institut Loccum (Hrsg.): Loccumer Pelikan, 3/02, S. 121 – 125

Galling, Kurt (Hrsg.): **Die Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG)**. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft; Bd. 1; Tübingen ³1957

Gestrich, Christof: Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt: die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in gegenwärtiger Verantwortung; Tübingen 1989

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (Hrsg.): **Erziehung und Wissenschaft**, 53. Jahrg., Heft 12, Frankfurt 2001

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft(Hrsg.): **Erziehung und Wissenschaft**, 55. Jg., Heft 1, Frankfurt 2003.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft(Hrsg.): **Erziehung und Wissenschaft**, 56. Jg., H. 4, 2004

GLOBUS-Kartendienst, 48. Jg., 26.4.1993

Graf, Gerold: **Die Überwindung der Angst**, in: Luth. Monatshefte, 31. Jg., 1992, H. 11, S. 486–488

Granzer, Dietlinde: **Schlaflose Nächte**, in: Grundschule, 33. Jg., Heft 6, 2001, S. 8 - 13

Grottke, Klaus: **Angst. Theoretische Aspekte des Themas**, in: Thomas Klie (Hrsg.): Strukturen der Angst. Arbeitshilfen BBS 19, Loccum 1994

Grundmann, Hilmar: **Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht?**, in: Religionspädagogisches Institut Loccum (Hrsg.): Loccumer Pelikan, 3/02, S. 115–120

Haenchen, Ernst: Der Weg Jesu – Erklärung des Markus Evangeliums, Berlin 1966

Halbfaß, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 3; Düsseldorf 1985

Hanisch, Helmut/Reiher, D., Taut-Müller, F.: **Evangelische Religion**. Band 2: Wir gehören zusammen, Berlin 1999

Härle, Wilfried: Dogmatik, Berlin/New York 1995

Hasler, Herbert/Schwartz, Erwin: **Haben Kinder Ängste vor, in und nach der Schule?**, in: Grundschule, 14. Jg., H. 6, 1982, S. 274 - 276

Hasler, Herbert/Schwartz, Erwin: **Was Kinder über ihre Ängste als Schüler sagen und denken**, in: Grundschule, 14. Jahrg., Heft 6, Juni 1982, S. 277–281

Heiliger, Anita: Angst – Ursachen und Folgen kindlicher Ängste, Stuttgart 1972

- Heine, Susanne: **Keine Angst vor den Ängsten**. Zur Dynamik der Angst und deren Überwindung, in: U. Körtner (Hrsg.), **Angst: theologische Zugänge zu einem ambivalenten Thema**, Neukirchen-Vluyn 2001
- Höfer, Josef/Rahner, Karl (Hrsg.): **Lexikon für Theologie und Kirche (LThK)**, Erster Band, Freiburg, ²1986
- Holst von, Dietrich: **Biologie der Angst**; in: Stietencron von, H. (Hrsg.); 1979; S. 15 – 26
- Irmer, Claudia: **Angst-Fokussierte Angst – Soziale Phobien**, unveröffentlichte Hausarbeit im Fach Sozialmedizin, Leipzig 1999
- Itze, Ulrike/Ulonska, Herbert/Bartsch, Christiane (Hrsg.): **Problemsituationen in der Grundschule**. Wahrnehmen – verstehen – handeln, Bad Heilbrunn 2002
- Itze, Ulrike/Winkel, Rainer: **Angst und Mut: Zum Umgang mit ‚Angst‘ bei Grundschulkindern**, in: Itze, Ulrike/Ulonska, Herbert/Bartsch, Christiane (Hrsg.): **Problemsituationen in der Grundschule**. Wahrnehmen – verstehen – handeln, Bad Heilbrunn/OBB., 2002, S. 183 – 203
- Janich, Peter: **Was ist Wahrheit?: eine philosophische Einführung**, München ²2000
- Jehle, Peter: **Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Studie**, Frankfurt 1994
- Johannsen, Friedrich (Hrsg.): **Religion im Bild**. Visuelle Medien im Religionsunterricht, Göttingen 1981
- Juhre, Arnim (Red): **Almanach 8 für Literatur und Theologie**, Thema: Angst, Wuppertal 1974
- Käfer, Daniela: **Die Angst vor den Eltern**, in: **Grundschule**, 33. Jg., Heft 6, 2001, S. 17
- Kamphaus, Franz: **Von der Exegese zur Predigt**. Über die Problematik einer schriftgemäßen Verkündigung der Oster-, Wunder- und Kindheitsgeschichten, Mainz 1968
- Katechetisches Amt – Heilsbronn (Hrsg.): **Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen in Bayern**, Neuendettelsau 1993
- Kertelge, Karl: **Die Wunder Jesu im Markusevangelium**, Eine redaktionsgeschichtliche Untersuchung, München 1970
- Kierkegaard, Sören: **Angst als das kraft des Glaubens Erlösende**, in: A. Juhre (Red); 1974; S. 128 – 135
- Kierkegaard, Sören: **Der Begriff Angst**, übersetzt von Gisela Perlet, Stuttgart 1992
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.): **Glauben heute, Christ werden – Christ bleiben**, Gütersloh 1988
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.): **Identität und Verständigung**, Gütersloh 1994
- Klein, Richard (Hrsg.): **Das frühe Christentum im römischen Staat**, Darmstadt 1971
- Klie, Thomas (Hrsg.): **Strukturen der Angst**. Texte, Materialien, Kopiervorlagen für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen; Arbeitshilfen BBS 19; Rehburg-Loccum 1994
- Klie, Thomas (Hrsg.): **Strukturen des Unterrichts**, in: Arbeitshilfen BBS 19, Loccum 1994
- Klie, Thomas (Hrsg.): **Strukturen des Unterrichts**, in: ders. (Hrsg.); 1994; S. 17 – 22
- Koch, Dietrich-Alex: **Die Bedeutung der Wundererzählungen für die Christologie des Markusevangeliums**, Berlin 1975
- Kollmann, Bernd: **Jesus und die Christen als Wundertäter**, Göttingen 1996
- Körtner, Ulrich H. J.: **Theologie der Angst**. Systematisch-theologische Perspektiven apokalyptischen Denkens, in: rhs; 31.; H. 6; 1988; S. 351 – 359
- Kosubek, Siegfried: **Angstgefühle bei Kindern – Ursachen und Behandlung**, in: **Jugendwohl**, 4/88, S. 150-156
- Kresten Nordentoft: **Kierkegaards Psychologi**, Kobenhavn 1972
- Krohne, Heinz W.: **Angst und Angstbewältigung**, Stuttgart/Berlin/Köln, 1996
- Krohne, Heinz W.: **Angst und Angstverarbeitung**, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1975
- Krohne, Heinz W.: **Theorien zur Angst**, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1976
- Kruhoffer, Gerald: **Grundlinien des Glaubens**, Göttingen 1989
- Kübler, Hans-Dieter/Kuntz, Stefan/Melchers, Christoph B.: **Angst wegspielen: Mitspieltheater in der Medienerziehung**; Opladen 1997

- Kuhl, Lena/Klöppel, Ingeborg: **Religionsunterricht im 1. Schuljahr in gemischt konfessionellen Lerngruppen**, Teil 2. Arbeitshilfen Grundschule 8, Loccum 2000
- Kuhlen, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter, München ⁴1974
- L Th K, **Lexikon für Theologie und Kirche 1**, Erster Band, hrsg. von Josef Höfer, Rom und Karl Rahner, Innsbruck, Freiburg, ²1986
- Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Ritter, Werner H.: **Theologische Schlüsselbegriffe**, TLL Bd. 1, Göttingen 1999
- Lachmann, Rainer: **Grundsymbole christlichen Glaubens**, Göttingen 1992
- Langer, Wolfgang: „**Dein Glaube hat dich gerettet**“. Wundererzählungen als Glaubensgeschichten und Hoffnungsbilder, in: Katechetische Blätter; 114. Jg.; H. 6; 1989; S. 404 – 407
- Läpple, Alfred/Veit, Reinhard: **Angst und Geborgenheit**. AV-Religion CF 1040. Audio-visuelle Zeitschrift für die Primar- und Sekundarstufe; München 1987
- Lazarus, Richard S.: **Emotion and Adaption**, New York 1991
- Lazarus-Mainka, Gerda: **Psychologische Aspekte der Angst**, Stuttgart 1976
- Levitt, Eugene E.: **Die Psychologie der Angst**, Stuttgart, ³1976
- Lexikonredaktion des Bibliographischen Instituts (Hrsg.): **Meyers Großen Taschenlexikon**, Bd. 1, Mannheim ²1983 [NE: Digel, Werner (Red.)]
- Loader, James Alfred: **Angst und Furcht aus alttestamentlichem Blickwinkel**, in: Körtner, Ulrich H. J. (Hrsg.): **Angst. Theologische Zugänge zu einem ambivalenten Thema**, Neukirchen-Vluyn, 2001, S. 7 – 31
- Lührmann, Dieter: **Das Markusevangelium**. Tübingen 1987
- Machalet, Christian/Olbrich, Hiltraud, Stonis, Andreas (Hrsg.): **Hand in Hand**, Religionsunterricht Klasse 2, Lahr 1995
- Medica aktuell, 23. November 2000
- Meppener Tagespost**, Amtliches Bekanntmachungsblatt für den Kreis Emsland und die Stadt Meppen, 58.Jg., Nr.117, 21. Mai 2003
- Meppener Tagespost**, Amtliches Bekanntmachungsblatt für den Kreis Emsland und die Stadt Meppen, 56 Jg., Nr. 301, 27.12.2001
- Meppener Tagespost**. Amtliches Bekanntmachungsblatt für den Kreis Emsland und die Stadt Meppen, 57. Jg., Nr. 268/46. Woche, 16. November 2002
- Meppener Tagespost**. Amtliches Bekanntmachungsblatt für den Kreis Emsland und die Stadt Meppen, 57. Jg., Nr. 303/1. Woche, 30. Dezember 2002
- Meyer, Ernst: Unterrichtsthema Angst, Wiesbaden 1978
- Meyer-Blanck, Michael: **Der Ertrag semiotischer Theorien für die praktische Theologie**, in: Dressler, B./ Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 241 – 277
- Meyer-Blanck, Michael: **Vom Symbol zum Zeichen**, in: Dressler, B./ Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 11 – 26
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): **Kultus und Unterricht**. Lehrplanheft 1/1994, Stuttgart 1994
- Mohaupt, Lutz: **Vertrauen führt weiter als Angst**. Christlicher Glaube und der apokalyptische Zeitgeist, in: Lutherische Monatshefte, Heft 4, 1988, S. 171–174
- Möhle, Horst/Reimer, Hans H.: **Angst und Geborgenheit**. Unterrichtseinheit für das 3. Schuljahr, in: Kieler Entwürfe für Schule und Kirche; H. 6; 1986; S. 2 – 13
- Moltmann, Jürgen: **Begnadete Angst. Religiös integrierte Angst und ihre Bewältigung**; in: Stietencron von, H. (Hrsg.) 1979; S. 137 – 153
- Moreau, Jacques: **Die Christenverfolgung im Römischen Reich**, Berlin ²1971
- Moser, Tilmann: **Gottesvergiftung**, Ort ²1978
- Muchlinsky, Frank: **Engel und Monster als Bilder von Hoffnung und Angst**; in: Lernort Gemeinde; o. Jg.; H. 1; 1996, S. 19 – 26
- Müller-Bardorff (Hrsg.): **Religiöse Erziehung in der Grundschule – vergessene Dimension?**; München 1993
- Mundle, Wilhelm: **Furcht**, in: Coenen, L. u.a. (Hrsg.), 1967, S. 416-417

- Munzel, Friedhelm/Veit, Reinhard (Hrsg.): **Mein Religionsbuch, 3./4. Schuljahr; Lehrerband**, Hannover 1985
- Munzel, Friedhelm/Veit, Reinhard (Hrsg.): **Mein Religionsbuch. 3./4. Schuljahr**; Hannover 1985
- Mylo, Ingrid/Sacré, Marie-José: **Der Magische Schal**, Zürich, ³1989
- Neidhart, Walter/Eggenberger, Hans (Hrsg.): **Erzählbuch zur Bibel**, Zürich ²1976
- Neidhart, Walter: **Kann Glaube Angst vertreiben?** Kritik des naiven Optimismus und der Höllenpredigt, in: Lutherische Monatshefte, 14 (1975)2, S. 91–95
- Nesser, Ulric: Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie; Stuttgart 1979
- Nestle, D. Erwin/Aland, D. Kurt: **Novum Testamentum Graece**, Stuttgart, ²²1956
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): **Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion**, Hannover 1984
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Amtsblatt des niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Schulverwaltung, 50. Jg., Heft 2/1998, Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): **Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)**, Hannover, 1998/2003
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): **Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe**. Evangelischer Religionsunterricht, Hannover 1992
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): **Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen**. Amtsblatt des niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Schulverwaltung, 49. Jg., Heft 11, 15. Nov. 1997
- Niehl, Franz W.: **Sprache/Hermeneutik**, in: G. Ritter/G. Miller (Hrsg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986
- Nipkow, Karl-Ernst/Schweitzer, Friedrich: **Religionspädagogik**, Gütersloh 1994
- Nocke, Franz-Josef: **Angst und Glaube**. Einige Gesichtspunkte für das Gespräch über die Angst, in: Katechetische Blätter, 101 Jg., 1976, Heft 1, S. 16–33
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt ³1949
- Oerter, Rolf/Montada, Leo: **Entwicklungspsychologie**. Ein Lehrbuch; München – Weinheim, ²1987, Neuauflage ⁴1998
- Ohlemacher, Jörg/Schmidt, Heinz (Hrsg.): **Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik**, Göttingen 1988
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul/Fritzsche, Ulrich: **Stufen des religiösen Urteils**, in: Wege zum Menschen, 32 (1980) 10, S. 386–398, Göttingen
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul: **Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung**. Ein strukturalistischer Ansatz; Zürich; Köln 1984
- Oser, Fritz: **Der Aufbau der Gottesbeziehung in der (frühen) Grundschule**; in: Schweitzere, F./Faust-Siehl, G. (Hrsg.); 1994; S. 48 – 55
- Pädagogisch-Theologisches Institut Nordelbien: **Die Stille des Sturmes**, in: Kieler Entwürfe für Schule und Kirche; H. 14; 1994; S. 38 – 44
- Pannenberg, Wolfhart: Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983
- Peez, Helmut: **Angst als Begleiter im Lehrerleben**. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler, in: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband: Bayerische Schule, Bd. 36, Heft 2, München 1983
- Petermann, Franz: Risiken und Förderung der emotionalen Entwicklung im Grundschulalter, in: Itze, U. u.a. (Hrsg.), 2002, S. 20 – 33
- Petri, Horst: **Kinderängste in unserer Zeit**. Bestandsaufnahme und psychologische Gedanken zur vergifteten Kindheit, in: Neue Sammlung; 29. Jg.; H. 1; 1989; S. 14 – 26
- Pfister, Oskar: **Das Christentum und die Angst**. Eine religionspsychologische, historische und religionshygienische Untersuchung; Zürich ²1975
- Pöhlmann, Horst Georg: Abriß der Dogmatik, Gütersloh ⁴1985

- R + V-Infocenter, Studie zum Angstniveau von 6 – 14-Jährigen, Hamburg, 19.6.2001
- Rack, Annett: **Angst im Sturm**. Eine Unterrichtseinheit zu Mk. 4,35-41 in einem zweiten Schuljahr, in: forum religion; o. Jg.; H. 3; 1993; S. 24-27
- Reumann, Ursula/Schwendemann, Wilhelm: Manchmal fühle ich mich wie Jona – Wie 18 Grundschulkinder mit Angst umgehen, in: Bucher, A. u. a. (Hrsg.), 2003, S. 117 – 121
- Richter, Horst-Eberhard: **Umgang mit Angst**. Kinder- Umwelt-Zukunft; in: psychosozial; 15. Jg.; H. 4; 1992; S. 107 – 112
- Riemann, Fritz: **Grundformen der Angst**. Eine tiefenpsychologische Studie, München 1990
- Ritter, Werner: **Gnade**, in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hrsg.): Theologische Schlüsselbegriffe, Göttingen, 1999, S. 101 - 107
- Ritter, Werner: **Kommen Wunder für Kinder zu früh?**, in: Katechetische Blätter, 120 Jg., (1995), S. 832–842
- Rogge, Jan-Uwe: **Kinder haben Ängste**, Reinbek 1997
- Rogge, Jan-Uwe: **Kinder können fernsehen**, Reinbek 1995
- Röllner, Dirk: Didaktik und Semiotik. Semiosen im Kern von Unterrichtsanalyse und Planung, in: Dressler, B./Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 61 – 82
- Röllner, Dirk: Semiotik eines Unterrichtsentwurfs, in: Dressler, B./Meyer-Blanck, M. (Hrsg.), 1998, S. 153 – 162
- Roloff, Jürgen: Neues Testament, ²1979
- Romaniuk, Kasimir: **Furcht II**, in: TRE, Bd. XI, S. 756-759
- Rose, Susanne/Schreiner, Martin: >> Vielleicht wollen sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein dafür ist...<< Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht der Grundschule, in: Bucher, A. u. a. (Hrsg.), Stuttgart 2002, S. 115 – 128
- Rössler, Dietrich: Der ganze Mensch, Göttingen 1962
- Rupp, Hartmut: Kinder brauchen Mythen, in: Büttner, G./ Rupp, H. (Hrsg.), 2002, S. 79 – 93
- Sahr, Michael: **Über die Ängste unserer Kinder**. Ein Untersuchungsbericht, in: Universität Trier (Hrsg.), Bibliographien zur Psychologie, Nr. 76, Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule, Heft 8, 1990, S. 344-347
- Schambeck, Mirja: **Riesenschwer und kinderleicht – Kinder denken über den Tod nach**, in: Bucher, A. u.a. (Hrsg.), Stuttgart 2002, S. 105 – 113
- Scharfenberg, Joachim: Religion zwischen Wahn und Wirklichkeit, Hamburg 1972
- Schellhas, Bernd: **Zur Stabilität von Ängstlichkeit**, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 27, H 2, 1995, S. 157–172, Göttingen
- Schenke, Ludger: Die Wundererzählungen des Markusevangeliums, Stuttgart 1974
- Schindler, Regine/ Zavrel, Stepan: **Mit Gott unterwegs**. Die Bibel für Kinder und Erwachsene neu erzählt, Zürich ²1996
- Schlesier, Renate: **Angst**, in: Cancik, H. (Hrsg.), 1988, S. 455-471
- Schley, Wilfried: **Schulleitung – Angst – Kollegium**. Ängste im Spannungsfeld von Schulleitung und Kollegium produktiv machen, in: Buchen, Herbert u. a. (Hrsg.); 2000; S. 109 – 124
- Schlippe von, Arist: **Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung**, Göttingen, ⁶1999
- Schmidt, Heinz: **Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext**, in: Büttner, G./Rupp, H. (Hrsg.), 02002, S. 11 – 19
- Schmidt, Heinz: **Religionsdidaktik**, Ziele, Inhalte, Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, Band 1: Grundlagen, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982
- Schmidt, Heinz: **Religionsdidaktik**, Ziele, Inhalte, Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Band 2: Der Unterricht in Klasse 1-13, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1984
- Schmithals, Walter: **Das Evangelium nach Markus**. Kapitel 1-9,1 ; Gräßer, Erich/ Kertelge, Karl (Hrsg.): Ökumenischer Taschenbuchkommentar zum Neuen Testament, Band 2, Gütersloh 1979

- Schneider-Flume, Gunda: **Angst und Glaube**, in: Z Th K, 88. Jg. 1991, H. 4, S. 478–495, Tübingen
- Schniewind, Julius: **Das Evangelium nach Markus**, Göttingen ¹²1977
- Scholz, Günter: Didaktik neutestamentlicher Wundergeschichten, Göttingen 1994
- Schwarz, Erwin: **Meine Angst und eure Ängste**, in: Grundschule, 14. Jg., Heft 6, 1982, S. 258 – 263
- Schwarz, Elisabeth: >> **Philosophieren und Theologisieren mit Kindern** << Ein Akademiellehrgang besonderer Art, in: Bucher, A. u. a. (Hrsg.), 2003, S. 203 – 206
- Schwarzer, Ralf: **Stress, Angst und Handlungsregulation**, Stuttgart; Berlin; Köln; ⁴2000
- Schweitzer, Friedrich/Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.): **Religion in der Grundschule**, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1994
- Schweitzer, Friedrich: **Kind und Religion – Religiöse Sozialisation und Entwicklung im Grundschulalter**, in: Schweitzer, F./Faust-Siehl, G. (Hrsg.); 1994; S. 38 – 47
- Schweitzer, Friedrich: **was ist und wozu Kindertheologie?**, in: Bucher, A. u. a. (Hrsg.), 2003, S. 9 – 18
- Schweizer, Eduard: **Das Evangelium nach Markus**, in: Gerhard Friedrich (Hrsg.), NTD, Bd. 1 Göttingen/Zürich ¹⁷1989/¹⁸1998
- Seeberger, Hans-Jürgen: **Entwicklungspsychologische Aspekte der Angst**, in: Juhre, A. (Red.), 1974, S. 79 – 96
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): **Die bildende Kraft des Religionsunterrichts**, Bonn 1996
- Serafin, Günter: **John Maynard – oder: wie wird eine Erzählung spannend?**, in: Amt für Religionspädagogik und Medienarbeit (Hrsg.), Braunschweiger Beiträge, Wolfenbüttel, 102 – 4/2002, S. 35 – 37
- Sievers, Eberhard: „... müssen es denn Wunder sein, die im Religionsunterricht behandelt werden?“, in: Loccumer Pelikan; o. Jg.; H. 1; 2000, S. 37
- Steinwede, Dietrich/Ryssel, Ingrid: **Angst und Geborgenheit – erzählen und verstehen. Religion – spielen und erzählen: Kinder begleiten in Schule, Gemeinde und Familie. Nr. 7; Gütersloh 2000**
- Steinwede, Dietrich: **Religionsbuch Oikumene**, Werkbuch ½ Düsseldorf 1994
- Steinwede, Dietrich: **Religionsbuch Oikumene. Wege gehen für den evangelischen Religionsunterricht, 2. Schuljahr, Düsseldorf, 1994**
- Stern, Daniel: Die Lebenserfahrung des Säuglings, Frankfurt 1992
- Stietencron von, Heinrich (Hrsg.): **Angst und Gewalt: ihre Präsenz und ihre Bewältigung in den Religionen**; Düsseldorf 1979
- Stietencron von, Heinrich: **Angst und Gewalt: Ihre Funktionen und ihre Bewältigung in den Religionen**, in: ders. (Hrsg.): Angst und Gewalt: ihre Präsenz und ihre Bewältigung in den Religionen, Düsseldorf 1979
- Stoodt, Dieter: **Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht**, in: Der Evangelische Erzieher, Heft 23, 1971, S. 1–10
- Stöver, Hans Dieter: Christenverfolgung im Römischen Reich, München 1984
- Theißen, Gerd/Merz, Annette: **Der historische Jesus**, Göttingen ²1997
- Theißen, Gerd: **Urchristliche Wundergeschichten: ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien**, Gütersloh, ⁶1990
- Theologische Realenzyklopädie (TRE)**, Band XI, hrsg. v. Krause, Gerhard/ Müller, Gerhard, Berlin/ New York 1983
- Thielecke, Helmut: Theologische Ethik, B. 1, Tübingen 1951
- Thielicke, Helmut: **Fragen des Christentums an die moderne Welt. Untersuchungen zur geistigen und religiösen Krise des Abendlandes**, Tübingen 1947
- Thurneysen, Eduard: Die Lehre von der Seelsorge, 1946/⁷1994, Zürich
- Tillich, Paul: **Der Mut zum Sein, in: Sein und Sinn. Zwei Schriften zur Ontologie. Gesammelte Werke; Bd. 11; Stuttgart 1969**

- Ulich, Dieter: **Das Gefühl**. Eine Einführung in die Emotionspsychologie, München ²1989, Neuauflage ³1995
- Veit, Bärbel/Veit, Reinhard: Religion im ersten Schuljahr, Lahr 1976
- Veit, Reinhard/Munzel, Friedhelm (Hrsg.): Mein Religionsbuch. 3./4. Schuljahr, Lehrerband; Hannover 1985
- Veit, Reinhard/Munzel, Friedhelm (Hrsg.): **Religion ½**. Brücken bauen. Lehrerband, Stuttgart 1996
- Veit, Reinhard/Munzel, Friedhelm (Hrsg.): **Religion 2**. Brücken bauen. Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Stuttgart 1996
- Vogel, Detlef: **Damit die Angst etwas kleiner wird**, in: Religion heute, o. Jg., 1993, H. 14, S. 82-90
- Vogt, Thea: **Angst und Identität im Markusevangelium**. Ein textpsychologischer und sozialgeschichtlicher Beitrag, Göttingen 1993
- Wadenfels, Hans: **Einführung in die Theologie der Offenbarung**; Darmstadt 1996
- Wahrig, Gerhard: Deutsches Wörterbuch, o.O. 1980
- Weder, Hans: **Wunder Jesu und Wundergeschichten**, in: Verkündigung und Forschung, 29/1984, S. 25-49
- Wegenast, Klaus: **Religionsdidaktik Grundschule: Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien**, Stuttgart 1983
- Wegenast, Klaus: **Wundergeschichten im Unterricht – ein religionspädagogisches Doppelproblem**. Zur Wunderdidaktik seit dem Zweiten Weltkrieg; in: ZPT 51. Jg.; H. 1; 1999; S. 32 – 46
- Wendt, Peter: **Lehrerängste als Herausforderung und Chance**, in: Grundschule, H. 6/Juni 2001, S. 14 - 16
- Wilckens, Ulrich: **Das Neue Testament**. Übersetzt und kommentiert, Hamburg ⁴1974
- Wilkening, Friedrich / Krist, Horst: **Entwicklung der Wahrnehmung**, in: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim ³1995, S. 487-517
- Winkel, Rainer: Angst in der Schule, Essen 1979
- Winkler, Klaus: **Angstbewältigung als praktisch-theologisches Problem**, in: Wege zum Menschen: Monatszeitschrift für Seelsorge und Beratung, 47. Jg., Göttingen 1995, S. 152 - 164
- Winkler, Klaus: **Angstbewältigung als praktisch-theologisches Problem**, in: WzM, 47 Jg., H. 45, 1995, S. 152 – 164
- Winkler, Klaus: **Angstbewältigung als praktisch-theologisches Problem**; in: WzM; 47. Jg.: 1995; S. 152 – 164
- Wlosok, Antonie: **Rom und die Christen**, Stuttgart 1970
- Youniss, James: **Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung**, Frankfurt/ M. 1994
- Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): **Religionspädagogisches Praktikum**, Frankfurt/M., 1976
- Zirker, **Jesusgeschichten als phantastische Literatur**, in: Evangelische Erzieher, 35. Jg., H. 3, S. 228 - 243
- Zulliger, Hans: **Die Angst unserer Kinder**, Frankfurt./M. 1981